



Departamento de Economía Aplicada I
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES

**EDUCACIÓN EMPRESARIAL
Y MODELO DE INTENCIONES.
FORMACIÓN PARA UN EMPRESARIADO
DE CALIDAD.**

Análisis empírico para la provincia de Sevilla

Francisco Liñán Alcalde

Director: Joaquín Guzmán Cuevas

Sevilla, febrero 2004.

Índice

Agradecimientos **3**

Capítulo I: Introducción, empresarialidad y desarrollo económico **7**

1. El empresario en el pensamiento económico	11
2. La importancia actual del factor empresarial	19
2.1. El creciente papel de las pequeñas y medianas empresas	20
2.2. Causas del resurgir de las pymes	26
2.3. Los efectos del empresariado sobre el desarrollo económico	29
3. Justificación	36
4. Objetivos	41
5. Metodología	45
6. Fuentes	47

Capítulo II: Análisis del proceso empresarial **51**

1. Visión de proceso de la empresarialidad y modelos de intenciones ...	55
1.1. La actividad empresarial como proceso	55
1.2. Los modelos de intenciones	66
2. El potencial empresarial	72
2.1. Modelo de intenciones del potencial empresarial	83
3. Los empresarios nacientes y la emergencia empresarial	85
3.1. Modelo de emergencia empresarial de Cáceres (2002)	86
3.1.1. Características personales	87
3.1.2. Formación y experiencia laboral	89
3.1.3. Contextos social y económico	90
3.1.4. Variables políticas o institucionales	93
3.2. La puesta en marcha de la empresa	94

3.2.1. El empresario naciente	98
3.2.2. Esquema del proceso de creación	104
4. La calidad del empresario y el desarrollo de la empresa	107
4.1. Conceptualización de la calidad empresarial	108
4.1.1. Aproximación al concepto de calidad empresarial	108
4.1.2. Modelo de calidad empresarial de Santos (2001)	113
4.2. El desarrollo de la empresa	117
4.2.1. La dificultad de predecir los resultados de la empresa	119
4.2.2. Los objetivos del empresario frente a los de la empresa	126
4.2.3. Esquema del proceso de dinamización empresarial	131
5. El papel de la educación empresarial	134

Capítulo III: Concepto y desarrollo de la Educación Empresarial **141**

1. Concepto de educación empresarial	144
1.1. Importancia actual de la educación empresarial	145
1.2. Definición	152
1.3. El debate sobre la educación empresarial	165
1.3.1. Argumentos en la esfera económico-social	165
1.3.2. Argumentos en la esfera individual	168
2. Desarrollo de la educación empresarial en Norteamérica	171
2.1. Estados Unidos	172
2.2. Canadá	181
3. Desarrollo de la educación empresarial en Europa	183
3.1. Visión de conjunto	184
3.2. Descripción detallada	192
3.2.1. Reino Unido	193
3.2.2. Francia	197
3.2.3. Resto de Europa Occidental	199
3.2.4. Europa del Este	201
3.3. El caso de España	202
4. Desarrollo de la educación empresarial en el resto del mundo	207

Capítulo IV: Elementos de la Educación Empresarial 215

1. Objetivos y actores en la educación empresarial	219
1.1. Objetivos	221
1.1.1. Sensibilización hacia la actividad empresarial	226
1.1.2. Educación para la creación de empresas	228
1.1.3. Educación para el dinamismo empresarial	230
1.1.4. Formación para empresarios en activo	232
1.1.5. Prioridad en los objetivos	232
1.2. Profesorado e institución organizadora	235
1.3. Participantes	245
1.4. Infraestructuras de apoyo	249
2. Contenidos de la educación empresarial	251
2.1. Sensibilización hacia la actividad empresarial	254
2.2. Formación para el surgimiento de nuevos empresarios	262
2.2.1. Educación para la creación de empresas	264
Algunas iniciativas especialmente destacables	271
2.2.2. Educación para el dinamismo empresarial	277
2.2.3. Síntesis de los contenidos para el surgimiento de empresarios	286
2.3. Formación para empresarios en activo	289
3. Pedagogía y didáctica de la educación empresarial	290
3.1. El proceso de aprendizaje	293
3.2. Requerimientos del aprendizaje empresarial	297
3.3. Instrumentos pedagógicos de la educación empresarial	302
4. Evaluación de la educación empresarial	308
4.1. Resultados de la educación empresarial	309
4.2. Criterios para el diseño de los procesos de evaluación	316

Capítulo V: Intenciones empresariales de los universitarios sevillanos 323

1. Justificación y diseño del estudio empírico	326
1.1. Contexto socioeconómico sevillano	327
1.1.1. Situación económica de Sevilla	327
1.1.2. Educación empresarial en Sevilla	332

1.2. Diseño y elaboración del estudio empírico	337
1.2.1. Definición del objeto de estudio	337
1.2.2. Elaboración del instrumento de análisis (cuestionario)	340
1.2.3. Diseño muestral	343
1.2.4. Realización y análisis de resultados	345
2. Características generales de la muestra	347
2.1. Características demográficas y socioeconómicas	348
2.1.1. Sexo	348
2.1.2. Edad	350
2.1.3. Origen y residencia	352
2.1.4. Nivel educativo de los padres	353
2.1.5. Nivel de renta	356
2.2. Educación y experiencia	360
2.2.1. Titulación	360
2.2.2. Experiencia laboral	361
2.3. Rasgos psicológicos relacionados con la empresariedad	363
3. Antecedentes de la intención empresarial	369
3.1. Conocimiento empresarial	370
3.1.1. Conocimiento del entorno empresarial	370
3.1.2. Conocimiento y valoración de empresarios	377
3.1.3. Síntesis de las relaciones relativas al conocimiento empresarial	382
3.2. Deseabilidad de la actividad empresarial	384
3.2.1. Atracción hacia la actividad empresarial	384
a) Preferencia a la finalización de los estudios	385
b) Actividad preferida	388
c) Consideración sobre las perspectivas en su provincia	390
3.2.2. Valoración social de la opción empresarial	394
a) Obstáculos sociales	395
b) Valoración social de la actividad empresarial en relación a otras	399
c) Apoyo familiar a la creación de empresa	406
3.2.3 Síntesis de las influencias sobre la deseabilidad	408
3.3 Factibilidad de la actividad empresarial	411
3.3.1. Variables analizadas	411
a) Dificultad de la actividad empresarial	412
b) Capacitación para la actividad empresarial	415

c) Formación para ser empresario	419
d) Probabilidad de supervivencia y éxito	426
3.3.5. Síntesis de las influencias sobre la factibilidad	436
4. Intenciones empresariales	438
4.1. Características generales	439
4.2. Antecedentes de la intención empresarial	444
4.2.1. Conocimiento empresarial	445
4.2.2. Deseabilidad de la actividad empresarial	447
a) Atracción percibida hacia la actividad empresarial	447
b) Valoración social del empresario	451
4.2.3. Factibilidad percibida de la actividad empresarial	453
4.3. Síntesis de las influencias sobre la intención empresarial	457
5. Resumen de resultados	459
5.1. Actitudes e intenciones hacia la creación de empresas	461
5.2. Síntesis de relaciones	466

Capítulo VI: La educación empresarial en los universitarios sevillanos **473**

1. Participación en educación empresarial	476
1.1. Nivel de participación	476
1.2. Relación con las características generales de la muestra	479
2. Relación con los antecedentes de la intención empresarial	486
2.1. Conocimiento empresarial	487
2.2. Deseabilidad empresarial	490
2.2.1. Atracción hacia la actividad empresarial	490
2.2.2. Valoración social	494
2.3. Factibilidad empresarial	497
2.4. Síntesis de relaciones	500
3. Educación empresarial e intención empresarial	502

Capítulo VII: Conclusiones **509**

1. El proceso empresarial	513
2. La educación empresarial	518

ÍNDICE

3. Los estudiantes universitarios sevillanos	524
4. Consideraciones para el caso sevillano	530
Anexo: Cuestionario	537
Bibliografía	549

Índice de Tablas

Tabla I.1		
Participación de la pequeña empresa en la creación de empleo. Estados Unidos (1976-1986)		22
Tabla I.2		
Participación de cada estrato empresarial en número total de empresas y en las ventas. 1979-1986 (% de variación anual)		23
Tabla III.1		
Creación de asociaciones y centros significativos en EE.UU.		178
Tabla III.2		
Revistas científicas y congresos sobre educación empresarial		180
Tabla III.3		
Actividades de investigación y educación empresarial en Europa		187
Tabla III.4		
Instituciones implicadas en educación empresarial en el Reino Unido		193
Tabla IV.1		
Programa de educación empresarial		257
Tabla IV.2		
Master en empresarialidad e innovación (tiempo parcial)		274
Tabla IV.3		
Competencias empresariales: un enfoque taxonómico		279
Tabla IV.4		
Relación entre etapa de desarrollo de la empresa y contenido formativo		282
Tabla IV.5		
El enfoque del aprendizaje		299
Tabla V.1		
Valor Añadido Bruto a Precios Básicos Corrientes 2001		328
Tabla V.2		
Volumen y composición del empleo 2002 (media anual)		329

ÍNDICE

Tabla V.3	
Ocupados según situación profesional 2002 (media anual)	330
Tabla V.4	
Tamaño de la población objetivo	344
Tabla V.5	
Distribución muestral por sexo y titulación	349
Tabla V.6	
Distribución muestral por lugar de nacimiento y residencia	352
Tabla V.7	
Nivel educativo de la población española	354
Tabla V.8	
Ocupación de los padres	358
Tabla V.9	
Duración prevista de los estudios	361
Tabla V.10	
Tipo de experiencia laboral	362
Tabla V.11	
Rasgos psicológicos asociados a la actividad empresarial	365
Tabla V.12	
Conocimiento de asociaciones y organismos	371
Tabla V.13	
Correlación de conocimiento medidas de apoyo y nivel socioeconómico	373
Tabla V.14	
Conocimiento de algún empresario y relación con el mismo	378
Tabla V.15	
Opción profesional después de los estudios según actividad preferida	386
Tabla V.16	
Comparación perspectiva empresarial/general según experiencia laboral	392
Tabla V.17	
Obstáculos sociales para ser empresario	396
Tabla V.18	
Obstáculos sociales según relación con el empresario conocido	399
Tabla V.19	
Valoración social del empresario según propensión a asumir riesgos	403

Tabla V.20	
Apoyo familiar a la creación según nivel de estudios del padre	406
Tabla V.21	
Dificultad de la actividad empresarial según nivel socioeconómico	412
Tabla V.22	
Dificultad actividad empresarial según perspectivas para ser empresario	414
Tabla V.23	
Capacitado para ser empresario según conocimiento de empresario	417
Tabla V.24	
Capacitado para ser empresario según apoyo familiar a la creación	419
Tabla V.25	
Número de necesidades formativas según provincia de residencia	421
Tabla V.26	
Formación para ser empresario según tiempo de experiencia laboral	423
Tabla V.27	
Probabilidades de supervivencia y éxito según experiencia laboral	430
Tabla V.28	
Probabilidades de supervivencia y éxito según rasgos psicológicos	431
Tabla V.29	
Probabilidad de supervivencia y éxito según conocimiento empresario	432
Tabla V.30	
Variables utilizadas para medir la intención empresarial	439
Tabla V.31	
Intención empresarial según titulación estudiada	441
Tabla V.32	
Intención empresarial según conocimiento de algún empresario	445
Tabla V.33	
Intención empresarial según existencia de suficientes medidas de apoyo	446
Tabla V.34	
Pensado ser empresario según perspectivas empresario/asalariado	450
Tabla V.35	
Probabilidad de ser empresario según confianza en apoyo familiar	453
Tabla V.36	
Intención empresarial según dificultad de la creación de empresa	454

ÍNDICE

Tabla V.37		
Intención empresarial según probabilidad de supervivencia		456
Tabla V.38		
Resultados sobre deseabilidad empresarial de universitarios en España		463
Tabla V.39		
Resultados sobre viabilidad empresarial de los universitarios en España		464
Tabla V.40		
Resultados sobre intencionalidad empresarial universitaria en España		465
Tabla VI.1		
Participación en educación empresarial según provincias		480
Tabla VI.2		
Asignatura cursada según edad		481
Tabla VI.3		
Asignatura cursada según duración prevista de los estudios		481
Tabla VI.4		
Participación en educación empresarial según tiempo de experiencia		484
Tabla VI.5		
Participación en educación empresarial según conocimiento empresarial		487
Tabla VI.6		
Asignatura cursada según opción después de los estudios		491
Tabla VI.7		
Participación en educación empresarial según actividad preferida		492
Tabla VI.8		
Asignatura cursada según actividad preferida		493
Tabla VI.9		
Asignatura cursada según valoración entorno / España		495
Tabla VI.10		
Participación ed. empresarial según formación para ser empresario		498
Tabla VI.11		
Participación en educación empresarial según intención empresarial		504
Tabla VI.12		
Asignatura cursada según probabilidad de ser empresario		506

Índice de Figuras

Figura II.1	
Principales etapas del proceso empresarial	56
Figura II.2	
Efectividad de medidas de apoyo en cada fase de desarrollo empresarial	61
Figura II.3	
Factores hereditarios y adquiridos en la capacidad empresarial	64
Figura II.4	
Teoría del comportamiento planeado	70
Figura II.5	
Modelo de intención empresarial de Krueger y Carsrud (1993)	76
Figura II.6	
Modelo de potencial empresarial de Krueger y Brazeal (1994)	78
Figura II.7	
Modelo de intenciones del potencial empresarial	84
Figura II.8	
Modelo de Emergencia Empresarial de Cáceres (2002)	92
Figura II.9	
Factores condicionantes del proceso de creación de empresas	106
Figura II.10	
Modelo de Calidad Empresarial de Santos (2001)	116
Figura II.11	
Marco de análisis para predecir el éxito de la empresa	124
Figura II.12	
Relación entre edad y tamaño de la empresa	127
Figura II.13	
Modelo de los determinantes del crecimiento empresarial	129
Figura II.14	
Factores condicionantes del dinamismo empresarial	133
Figura III.1	
Modelo de aprendizaje empresarial permanente	159

ÍNDICE

Figura IV.1	
Tipos de Educación Empresarial	226
Figura IV.2	
Ciclo de aprendizaje y estilos de aprender de David A. Kolb	295
Figura IV.3	
Clasificación de estilos de aprendizaje y técnicas pedagógicas	304
Figura V.1	
Renta Disponible Bruta (per capita)	332
Figura V.2	
Distribución muestral por edades	351
Figura V.3	
Nivel educativo de los padres	355
Figura V.4	
Distribución del nivel de renta según formación del padre	359
Figura V.5	
Medidas de estímulo empresarial que conoce y considera necesarias	372
Figura V.6	
Principales ventajas de su entorno local para ser empresario	375
Figura V.7	
Principales obstáculos de su entorno local para ser empresario	376
Figura V.8	
Consideración del empresario según relación con el mismo	379
Figura V.9	
Influencia del conocimiento empresarial sobre rasgos de personalidad	380
Figura V.10	
Consideración del empresario según nivel de estudios de los padres	381
Figura V.11	
Variables que afectan al conocimiento empresarial	383
Figura V.12	
Opción después de estudios según nivel socioeconómico familiar	387
Figura V.13	
Consideración sobre las perspectivas en su provincia	391
Figura V.14	
Perspectivas empresario/asalariado según experiencia laboral	394
Figura V.15	
Obstáculos sociales según renta y rasgos personales	397

Figura V.16	
Valoración de la actividad empresarial en relación a otras	400
Figura V.17	
Comparación de valoraciones empresariales en el entorno cercano	401
Figura V.18	
Valoración de actividad empresarial según duración de los estudios	402
Figura V.19	
Valoración entorno/provincia según actividad preferida	404
Figura V.20	
Valoración actividad empresarial según perspectivas para ser empresario	405
Figura V.21	
Apoyo familiar según obstáculos sociales	408
Figura V.22	
Variables que afectan a la deseabilidad empresarial	409
Figura V.23	
Dificultad actividad empresarial según rasgo solventador de problemas	413
Figura V.24	
Capacitado para ser empresario según rasgo controlador	416
Figura V.25	
Capacitado para ser empresario según actividad preferida	418
Figura V.26	
Formación para ser empresario según titulación estudiada	422
Figura V.27	
Número de necesidades formativas según tiempo desde fin del trabajo	424
Figura V.28	
Formación para ser empresario según rasgo solventador de problemas	425
Figura V.29	
Probabilidad de supervivencia y de éxito empresarial	427
Figura V.30	
Probabilidad de supervivencia según nivel socioeconómico	428
Figura V.31	
Probabilidad de éxito según relación con empresario	433
Figura V.32	
Probabilidad de éxito según perspectivas empresario/asalariado	435

Figura V.33	
Síntesis de las influencias sobre la factibilidad	436
Figura V.34	
Probabilidad de ser empresario según motivo de elección de estudios	441
Figura V.35	
Intención empresarial según tamaño de la empresa	442
Figura V.36	
Probabilidad de ser empresario según nivel del rasgo controlador	443
Figura V.37	
Intención empresarial según consideración como “buen empresario”	446
Figura V.38	
Intención empresarial según opción después de los estudios	448
Figura V.39	
Intención empresarial según actividad preferida	449
Figura V.40	
Intención empresarial según valoración del empresario entorno/España	452
Figura V.41	
Intención empresarial según sentimiento de capacitación	455
Figura V.42	
Influencias sobre la intención empresarial	458
Figura V.43	
Relaciones significativas entre los elementos del modelo de intenciones	467
Figura VI.1	
Participación en curso de educación empresarial según asignatura	477
Figura VI.2	
Participación en educación empresarial según utilidad de los estudios	483
Figura VI.3	
Asignatura cursada según puesto desempeñado	484
Figura VI.4	
Asignatura cursada según tamaño de la empresa	485
Figura VI.5	
Asignatura cursada según conocimiento del entorno empresarial	488

Figura VI.6		
Participación en educación empresarial según opción después estudios		491
Figura VI.7		
Participación educación empresarial según valoración entorno/España		494
Figura VI.8		
Participación ed. empresarial según capacitación para ser empresario		497
Figura VI.9		
Asignatura cursada según número de necesidades formativas		499
Figura VI.10		
Síntesis de relaciones con la educación empresarial		501
Figura VI.11		
Asignatura cursada según qué hacer con idea de negocio		503
Figura VI.12		
Asignatura cursada según haber pensado en ser empresario		505

Agradecimientos

La realización de esta tesis doctoral ha supuesto un esfuerzo muy considerable para el que suscribe, y es seguro que no hubiese podido finalizarla sin la gran cantidad de apoyos recibidos. La colaboración con la que he contado se extiende más allá de lo puramente académico o científico, abarcando también aspectos mucho más personales. Con estas líneas quiero expresar mi gratitud hacia todas las personas que han participado de una u otra forma en este trabajo.

En el primero de esos ámbitos, es obligado comenzar agradeciendo al profesor Guzmán Cuevas todo el esfuerzo que ha dedicado a su labor de dirección de esta investigación. Sus comentarios y sugerencias han permitido dotarla de una mayor unidad y coherencia, clarificando en mucho el sentido de la misma. Por otro lado, sus ánimos y sus enseñanzas, de los que comencé a disfrutar bastante antes de que determináramos el contenido de esta tesis doctoral, me han hecho aprender mucho durante los casi diez años que llevo colaborando con él.

A todos los compañeros del departamento -especialmente de la unidad docente a la que pertenezco- debo agradecerles el ánimo que me han transmitido, y el buen ambiente de trabajo que me han brindado. A muchos de ellos, además, les debo partes más o menos significativas de esta tesis doctoral. En particular, debo mencionar a Francisco Javier Santos Cumplido, que me ha proporcionado orientación bibliográfica en las fases iniciales del trabajo y me ha animado hasta el último minuto. Mis conversaciones con Isidoro Romero Luna sobre distintos aspectos -no siempre estrictamente académicos- me han ayudado a despejarme y a aclarar mis ideas y han contribuido así a la mejora del resultado final. Por su parte, Pilar Moreno Pacheco, María José Rodríguez Gutiérrez, José Fernández Serrano y Pilar Tejada González me han descargado de una importante cantidad de trabajo durante la fase final de redacción de la tesis. Otros compañeros, como

Domingo Martín Martín, Juan Manuel Valderas Jaramillo o María Dolores Pérez Hidalgo me han ayudado puntualmente con algunas cuestiones estadísticas.

No obstante, debido a la temática abordada, a veces ha sido necesario introducirse en terrenos que quedan más allá del ámbito de estudio convencional del economista. En esas ocasiones he contado con la inestimable ayuda de Elvira Busto Vergara, psicóloga, y María del Carmen Marín Martín, pedagoga. Ellas me han proporcionado información y orientación sobre esos aspectos, así como una imprescindible bibliografía.

En cualquier caso, la obtención de la bibliografía utilizada no ha sido siempre fácil. En particular, algunos trabajos he tenido que recabarlos directamente de sus autores o personas de contacto. En este sentido, agradezco a W. Edward McMullan de la University of Calgary, Alan. L. Carsrud de la Florida International University, Terry W. Noel de la Wichita State University, y Nicolle Barth de la European Business School alemana, su amabilidad desinteresada. En el mismo sentido, Ana María Orti González puso a mi disposición su reciente tesis doctoral. Por su parte, las conversaciones y entrevista mantenidas con Álvaro Leiva Garnica, de Creara, me proporcionaron información muy útil sobre el funcionamiento del concurso de planes de negocio 50K.

En cuanto a la elaboración del cuestionario, por los motivos que se explican en el texto, ha sido fruto de una tarea colectiva. En ese sentido, las aportaciones realizadas por el equipo encargado de su elaboración, especialmente las de M^a José Rodríguez Gutiérrez y las de Juan Carlos Rodríguez Cohard -de la Universidad de Jaén-, han resultado fundamentales. Por su parte, la realización de la encuesta se llevó a cabo en horario lectivo, por lo que debo agradecer a los profesores implicados -especialmente a Ana María Moreno Menéndez y Francisco José González Domínguez- la cesión de su tiempo de clases.

Para finalizar, debo hacer referencia necesariamente a los apoyos de carácter más personal, que han sido para mí más importantes si cabe que los anteriores. En este ámbito, han sido varias las personas que me han ayudado directa o indirectamente a realizar esta tesis. Así, en primer lugar, mi mayor agradecimiento va dedicado a mis padres, pues a ellos les debo casi todo lo que soy. A continuación debo citar a Inma, que me ha dado unos ánimos imprescindibles, y además me ha soportado durante todo este tiempo. Laura, por su parte, ha sido mi motivo para seguir esforzándome. Jerónimo y Toñi también han contribuido con infinidad de pequeñas cosas que, juntas, han supuesto una enorme ayuda. Por último, a todos aquellos amigos y familiares que se han visto de algún modo

relegados o desatendidos durante todo este tiempo -especialmente mis hermanos y sobrinos- les agradezco su paciencia y comprensión.

A todos ellos, mi más sincero agradecimiento. Espero que estas líneas sirvan para reconocer mi deuda hacia los mismos. De igual modo, pido disculpas a quién pueda echar de menos su mención en estas líneas. También las pido por los defectos, errores y omisiones que sin duda aún permanecen en el trabajo, los cuales son -claro está- de mi única y exclusiva responsabilidad.

Sevilla, febrero de 2004

Capítulo I:

Introducción, empresarialidad y desarrollo económico

En la actualidad existen grandes retos a los que se tienen que enfrentar las diferentes economías, tanto las nacionales como las regionales. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el proceso de globalización con su secuela de creciente competencia, la reforma del papel del Estado, todas ellas pueden ser amenazas muy serias para las regiones y países, especialmente para aquellos económicamente menos desarrollados. Frente a esta nueva situación se intenta buscar soluciones que, en muchos casos, han pasado por proclamar la gran relevancia de la actividad empresarial y, en consecuencia, de los empresarios y las pequeñas y medianas empresas.

En este sentido, han comenzado a surgir una serie de iniciativas que pretenden promover la aparición de empresarios como instrumento para dinamizar las economías y promover la flexibilidad del tejido productivo y, de esta forma, el cambio estructural. 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 por su supuesta desventaja frente a las grandes⁽¹⁾.

Dentro de estas medidas, destaca en particular, por su gran crecimiento en los últimos años, lo que se ha dado en llamar la “educación empresarial”. A pesar de que existen numerosas variantes de este tipo de programas, todos ellos tienen en común el propósito de acercar a los beneficiarios los conocimientos y habilidades

(1) En este sentido puede verse, por ejemplo, OCDE (1999): *Estimular el espíritu empresarial*, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, París; o Comisión Europea (2003): *Libro verde. El espíritu empresarial en Europa*, Dirección General de Empresa, Bruselas.

que les permitan comprender la actividad del empresarios y, eventualmente, podrían permitir poner en marcha una iniciativa empresarial con éxito.

Sin embargo, cabe plantearse si es suficiente con que se creen más empresas por parte de pequeños empresarios independientes. Esta cuestión es equivalente a preguntarnos si todas las empresas son iguales en cuanto a su contribución al desarrollo y al cambio estructural de las economías. O si, por el contrario, los nuevos empresarios pueden mostrar distintos niveles de “calidad” (dinamismo, capacidad de adaptación y supervivencia, crecimiento, etc.). En este último caso, no sería suficiente con un proyecto de educación empresarial que persiguiese el surgimiento de un mayor número de empresarios, sino que habría además de tener como objetivo que esos empresarios fuesen más dinámicos.

Es dentro de esta última perspectiva desde la que situamos el punto de partida de este proyecto de investigación. Entendemos que existen distintos tipos de empresarios en cuanto a su nivel de dinamismo, y que son precisamente los más dinámicos los que contribuyen más decisivamente al cambio estructural de las economías y a su nivel de desarrollo. Por ello, nos proponemos avanzar en el diseño de iniciativas de educación empresarial específicamente dirigidas a la aparición de empresarios dinámicos o “de calidad”.

No obstante, ese objetivo, y el sentido de todo este trabajo, se basa en una idea previa que permitiría justificar el esfuerzo. En efecto, partimos de la concepción básica de que existe una relación estrecha y significativa entre actividad empresarial y desarrollo económico. Así, unas mayores cantidad y calidad de la primera contribuirían a elevar el grado del segundo en la economía en la que se produjese. Si no creyésemos en la existencia de esa conexión, y la actividad del empresario no constituyese un factor de desarrollo importante, perdería gran parte de sentido el intento que realizamos.

Por lo tanto, puesto que entendemos que esa es una cuestión previa que merece ser aclarada *ex-ante*, en los primeros epígrafes de este capítulo vamos a analizar -si quiera sea brevemente- esa relación entre empresario y desarrollo económico. Por tratarse de cuestiones previas que sirven para enmarcar nuestro objeto de estudio, hemos considerado más adecuado su inclusión de forma breve dentro de este primer capítulo del trabajo.

1. El empresario en el pensamiento económico

El proyecto de investigar el papel de la educación empresarial en la creación y desarrollo de empresarios de calidad se justificaría, sin duda, por la existencia de una estrecha relación entre las capacidades empresariales, de un lado, y el nivel de desarrollo económico alcanzado por una economía, del otro. En este epígrafe vamos a tratar de sintetizar algunas de las aportaciones más importantes que señalan los distintos rasgos que pueden definir esa conexión. La existencia de una relación de ese tipo es un supuesto ampliamente compartido hoy en día, no sólo por economistas dentro de la “Economía del Desarrollo”, sino también por otros muchos, especialmente en el análisis regional. En este sentido, son de destacar los trabajos pioneros que reconocían la importancia del empresario en el desarrollo económico, como los de Leibenstein (1968) o Baumol (1968) que, aunque no estaban específicamente dedicados a los países subdesarrollados, sí explicitaban la gran relevancia del empresario en cualesquiera procesos de crecimiento y desarrollo económicos. En este epígrafe recogemos esas aportaciones, junto con otras, en relación a la importancia del factor empresarial en la economía.

A pesar de la popularidad de la que goza en la actualidad la figura del empresario, en los estudios sobre el crecimiento y el desarrollo económicos, no siempre ha merecido tanta atención. En el trabajo de Cantillon (1755), precursor directo de A. Smith, sí se le concede un papel muy relevante a este personaje. No en vano, es este autor el que introduce el término “entrepreneur” -proveniente del francés- en la literatura anglosajona -que carece de un término similar-. Sin embargo, este agente es definido de una forma muy amplia, pues su único rasgo distintivo es la dependencia de ingresos inciertos⁽²⁾.

A pesar de este importante precedente, en los trabajos de los economistas clásicos no se le concede la misma importancia a esta figura. El propio Adam Smith, que conoce y cita al autor anterior, sin embargo, no utiliza la palabra “entrepreneur” en su obra, refiriéndose al empresario de varias formas diferentes, entre las que destaca el término “contratista”⁽³⁾. Esta falta de definición de la figura

(2) Cantillon, R. (1755): *Ensayo sobre la naturaleza del comercio en general*, Fondo de Cultura Económica, México, 1996, pág. 43.

(3) “Undertaker”, confróntese O’Kean, J.M. (1991): *Empresario y entorno económico*, Ed. Deusto, Madrid.

del empresario en los economistas clásicos hace tiempo que viene siendo puesta de manifiesto por numerosos autores, que destacan la importancia de ese agente, y la contrastan con la poca claridad con la que aparece en la literatura económica⁽⁴⁾.

Las transformaciones que la actividad de los empresarios estaban provocando en el sistema económico de las naciones europeas durante la Primera Revolución Industrial eran, probablemente, demasiado evidentes para pasar totalmente desapercibidas, o ser ignoradas, por los economistas clásicos. Pero la evolución posterior de la Ciencia Económica, con su énfasis en el análisis estático, y en las situaciones de equilibrio, han acabado haciendo desaparecer prácticamente toda referencia a la figura y a la función del empresario en la economía. Existen numerosas aportaciones que estudian este proceso de “olvido” de la función empresarial en la Teoría Económica⁽⁵⁾, y en todas ellas se insiste -como uno de los factores explicativos más importantes- en el carácter rutinario de maximización de funciones conocidas que se asigna usualmente a la empresa. En este sentido, «conforme la Economía Neoclásica se hizo más formalizada y las matemáticas de la teoría del equilibrio se hicieron más importantes, las referencias al empresario desaparecieron de los libros de texto microeconómicos»⁽⁶⁾.

Sin embargo, hay que señalar que, a pesar de ese olvido del grueso de la Ciencia Económica de la figura del empresario, sí han existido autores que han destacado la importancia de su papel. Puesto que el objetivo del presente epígrafe es el de analizar la relación existente entre actividad empresarial y desarrollo económico, vamos a tomar en consideración fundamentalmente las aportaciones de aquellos autores que han estudiado en mayor profundidad esa posible relación. De entre ellos, sin duda, al economista más destacado es Schumpeter (1911), que construye toda una “Teoría del Desarrollo Económico” basada en la actuación innovadora del empresario.

(4) Baumol, W. J. (1968): “Entrepreneurship in Economic Theory”, *American Economic Review*, vol. 58, p. 64.

(5) Además de los trabajos de Baumol, W.J. (1968): ibídem, y Leibenstein, H. (1968): “Entrepreneurship and development”, *American Economic Review*, vol. 58, que se mencionan en este apartado, pueden encontrarse abundantes referencias en las obras citadas en el siguiente epígrafe, y especialmente en Guzmán, J. (1994): “Towards a taxonomy of entrepreneurial theories”, *International Small Business Journal*, vol. 12, num. 4, pp. 77-88; Casson, M. (1982): *The entrepreneur: an economic theory*, 1ª reimpression, Gregg Revivals, Brookfield, 1991; y O’Kean, J.M. (1991): op. cit.

(6) Wennekers, S. y Thurik, R. (1999): “Linking entrepreneurship and economic growth”. *Small Business Economics*, vol. 13, p. 32.

En efecto, para Schumpeter (1911), la situación de equilibrio -previa o posterior al proceso de desarrollo- puede describirse a través de lo que él llama la “Corriente Circular de la Economía”. En esa situación, cada agente económico toma sus decisiones de forma rutinaria, basándose en la experiencia acumulada en el pasado, y considerando que todos los demás agentes van a actuar de similar manera, por lo que no va a haber ninguna alteración destacable en la actividad económica general respecto a cualquier periodo anterior.

Esta situación podría muy bien aplicarse a lo que los economistas clásicos llamaban el estado estacionario, en el que todos los mercados están, y permanecen, siempre en equilibrio. Sin embargo, para Schumpeter (1911), esa corriente circular se correspondería con cualquier situación de estancamiento de la economía, ya sea al final de un largo proceso de crecimiento (el estado estacionario clásico), o antes de comenzarlo (economía atrasada preindustrial)⁽⁷⁾. Por lo tanto, el trabajo de este autor puede resultar muy relevante desde el punto de vista de la economía del desarrollo. En efecto, si se consideran las naciones o regiones atrasadas como economías en las que predomina esa corriente circular, definida por la actuación rutinaria de sus agentes económicos, perpetuándose de esta forma la situación de atraso de las mismas; entonces, resulta trascendental identificar el elemento -o los elementos- que pueden romper con ese estado de estancamiento, y desencadenar un proceso de crecimiento económico a largo plazo, que ponga en marcha las transformaciones hacia el desarrollo.

En este sentido, es precisamente el empresario schumpeteriano el que rompe con esa situación de equilibrio, y lo hace a través de la innovación. Así, una innovación sería cualquier actuación novedosa, que rompiera con esa asignación rutinaria de recursos propia de la corriente circular de la economía. Las innovaciones introducidas por los empresarios son las que hacen posible los procesos de desarrollo económico, al ser las únicas capaces de romper ese estado de equilibrio / estancamiento, y llevar a esa economía a mayores niveles de producción, y a una mayor satisfacción de las demandas de los consumidores. Esas actuaciones innovadoras de los empresarios, o “nuevas combinaciones”⁽⁸⁾, recogen casi cualquier actuación posible para el empresario. Se pueden referir

(7) Binks, M. y Vale, P. (1990): *Entrepreneurship and economic change*, McGraw-Hill, Londres, pp. 44-45.

(8) Schumpeter, J.A. (1911): *Teoría del desenvolvimiento económico*, Fondo de Cultura Económica, México, 1967, p. 77.

tanto a la creación de una empresa, como a la ampliación de una existente. Innovación sería la utilización de una nueva tecnología, hasta entonces desconocida; pero también la aplicación de una tecnología ya conocida que hasta la fecha no se venía usando en esa actividad. Del mismo modo, la decisión de exportar también constituiría una innovación. En todo caso, el rasgo común de todas estas actuaciones es su carácter no rutinario, de forma que podrían corresponderse con lo que el profesor Santos (2001) denomina comportamientos dinamizadores (véase capítulo siguiente).

Justo después de describir esos cinco tipos de nuevas combinaciones, Schumpeter especifica que las mismas suelen tomar cuerpo a través de la actuación de nuevas empresas. Éstas, además, no suelen provenir de las ya existentes, sino que son creadas *ex novo* junto a las antiguas. De esta forma, el papel de las pequeñas y medianas empresas sería fundamental para la introducción de innovaciones en la economía.

También es muy conocida la afirmación de Schumpeter (1942) de que el crecimiento del tamaño de las unidades de producción (concentración en grandes empresas) acabaría haciendo desaparecer al mismo sistema capitalista, pues -entre otras cosas- haría rutinaria la labor innovadora, con lo que el empresario sería sustituido por grandes equipos de trabajadores asalariados. Esa afirmación, en su sentido literal, resulta bastante controvertida, y ha recibido numerosas críticas. De hecho, lo que se ha dado en llamar “intrapreneurship”⁽⁹⁾ consiste precisamente en la asunción de tareas y funciones empresariales por individuos y grupos de trabajo dentro de grandes organizaciones, con muy buenos resultados para las mismas.

Si tomamos esa afirmación, en cambio, en el sentido de destacar la importancia que los empresarios independientes tienen como instrumento de adaptación y cambio del sistema económico, podemos decir que la crisis de los años setenta y la posterior evolución de los acontecimientos -con el importante resurgir de las pequeñas y medianas empresas- parecen dar la razón a ese autor. En efecto, como veremos en el siguiente apartado, el resurgir de la pequeña y mediana empresa, y de la figura del empresario, en los años setenta y ochenta se

(9) Véase Gibb, A.A. (1990): “Entrepreneurship and intrapreneurship - Exploring the differences”, en Donkels, R. y Miettinen, A. (Eds): *New findings and perspectives in entrepreneurship*, Avebury Gower Publishing, Aldershot.

debe, entre otras razones, a la necesidad de flexibilizar el tejido productivo, para facilitar el cambio estructural necesario. En cualquier caso, no cabe duda de que para Schumpeter (1911) el empresario es el agente que pone en práctica las nuevas combinaciones y que éstas son las que definen el proceso de desarrollo⁽¹⁰⁾.

Muchas de las aportaciones posteriores en este campo descansan, de una forma o de otra, en la del profesor Schumpeter (1911), cuyo trabajo tiene sin duda un carácter seminal dentro de los estudios de la función empresarial. Así, por ejemplo, Leibenstein (1968) distingue dos grandes tipos de actividad empresarial: «... en un extremo estaría la actividad empresarial rutinaria, que es en realidad una especie de gestión, y en el resto del espectro tenemos la actividad empresarial Schumpeteriana o “de nuevo tipo”»⁽¹¹⁾.

El pasaje citado recoge, además, otra idea que también ha adquirido importancia dentro de los estudios sobre la función empresarial, la de que la capacidad innovadora -o dinamismo empresarial- es una variable de carácter continuo. De esta forma, entre el empresario schumpeteriano puro, con su constante introducción de innovaciones, y el gestor absolutamente rutinario, existiría toda una gama de posiciones intermedias. Así, esos dos extremos serían más bien la excepción, en lugar de la regla.

Para Leibenstein (1968), el empresario se inclina hacia un extremo u otro de ese continuo en función de las circunstancias de los mercados en los que opera. En las situaciones en las que los elementos de la función de producción utilizada (y sus alternativas más factibles) son perfectamente conocidas y los mercados en los que opera están bien establecidos y claramente definidos, la función del empresario se limita a aplicar las conocidas reglas matemáticas de maximización, de forma totalmente rutinaria. Sin embargo, si los mercados no estuviesen totalmente definidos y/o la función de producción no fuese totalmente conocida, entonces la labor del empresario “de nuevo tipo” consistiría en completar esas deficiencias.

(10) «El desenvolvimiento, en nuestro caso, se define por la puesta en práctica de nuevas combinaciones». Schumpeter, J.A. (1911): op.cit., p. 76.

(11) Leibenstein, H. (1968): op. cit., p. 72.

Evidentemente, estas deficiencias están presentes en todas las economías, en mayor o menor medida, pues los factores de producción necesarios son cada vez más complejos (personal muy especializado, conocimientos, información, ...) y no existen mercados perfectamente establecidos para los mismos. Pero, en cualquier caso, estas deficiencias serán probablemente mayores en los países en desarrollo, por lo que la visión de este autor también apunta a un papel relevante del empresario en los procesos de desarrollo. «Recursos importantes que no son bien distribuidos por el mercado son las modalidades de gestión y el conocimiento del mercado. Incluso los gestores de tipo más rutinario pueden no estar disponibles a través de mercados organizados en muchos de los países en desarrollo. Donde están disponibles, sus capacidades pueden ser muy difíciles de evaluar. [...] En algunos países, la capacidad de obtener financiación puede depender de conexiones familiares en lugar de la disponibilidad a pagar una cierta tasa de interés»⁽¹²⁾.

Baumol (1968), por su parte, también descansa en la distinción de Schumpeter para clasificar a los distintos tipos de empresarios. En concreto, este autor considera que se debe diferenciar entre gestores (managers), de un lado, y empresarios en sentido estricto, de otro. Los primeros serían los que supervisan los procesos en marcha para que éstos se desarrollen de forma eficiente, de manera que los procesos y las técnicas disponibles se combinen en las proporciones adecuadas a los niveles y condiciones de producción presentes y los ya previstos de cara al futuro. El empresario, por contra, (tanto si es al mismo tiempo gestor, como si no) tiene como misión encontrar nuevas ideas y ponerlas en práctica. Para él, «las prácticas de hoy no son nunca suficientemente buenas para el mañana»⁽¹³⁾, de forma que es “algo más” que un innovador schumpeteriano.

En su trabajo, este autor pone de manifiesto la poca atención prestada en los modelos teóricos a la figura empresarial, al tiempo que indica expresamente la importancia que tiene en el proceso de desarrollo. No sólo sería relevante conocer cómo actúa el empresario, sino que sería incluso más trascendental entender qué determina el nivel de oferta de los mismos. Sin embargo, esta labor se ve dificultada, pues los elementos que determinan su oferta son muy difíciles de

(12) Leibenstein, H. (1968): *ibídem*, p. 73.

(13) Baumol, W.J. (1968): *op. cit.*, p. 65.

delimitar, ya que «existen motivos para suponer que estos factores son en muy considerable medida materia de la psicología social, de las instituciones sociales, de desarrollos culturales, etc.»⁽¹⁴⁾. En todo caso, ese autor está convencido de que la promoción del empresariado es la clave para estimular el crecimiento. Así, para él, el papel de los incentivos y recompensas es muy relevante, ya que un cambio en los mismos en favor de la actividad empresarial puede hacer que surja un mayor número de empresarios, sin tener que esperar a que se produzca una profunda transformación de en las esferas social y psicológica.

En trabajos posteriores, sin embargo, este autor parece haberse centrado en el estudio de los incentivos y recompensas, abandonando la línea referida a los aspectos socioinstitucionales y culturales. Así, Baumol (1990), analiza el papel de los incentivos en orientar a los empresarios hacia actividades productivas, de un lado, actividades no productivas, de otro, o incluso actividades ilícitas. Según esto, la política económica jugaría un papel trascendental en orientar al colectivo empresarial hacia actividades productivas, promoviendo el desarrollo económico. En otro trabajo posterior, por su parte, Baumol (1993) insiste en esa línea de pensamiento, y específicamente considera que los aspectos culturales y sociales que influyen en la oferta de empresarios quedan fuera del campo de acción del economista.

En cualquier caso, la posición de este autor, como la de Schumpeter (1911) y Leibenstein (1968), parte de una clara preocupación acerca del problema del desarrollo económico. Para ellos, el empresario sería el verdadero instrumento del desarrollo. Su función, a través de la introducción de innovaciones, o completando las deficiencias de los mercados, resulta esencial para el progreso de la economía en la que operan.

En este análisis de la relación entre empresario y desarrollo económico, entendemos que resulta muy relevante tomar en consideración, aunque sea brevemente, las aportaciones de algunos miembros de la denominada “Economía del Desarrollo”⁽¹⁵⁾. En este sentido, si bien la atención prestada a la figura

(14) Baumol, W.J. (1968): *ibídem*, p. 69.

(15) Para una visión panorámica de las diferentes escuelas dentro de la Economía del Desarrollo, puede verse Bustelo, P. (1998): *Teorías contemporáneas del desarrollo económico*, Síntesis, Madrid; e Hidalgo, A.L. (1998): *El pensamiento económico sobre el desarrollo. De los mercantilistas al PNUD*, Universidad de Huelva, Huelva.

empresarial es mayor que en la Teoría Económica convencional, en general, no obstante, los empresarios no han recibido un trato diferenciado en esta rama de la economía. Aunque es cierto que son numerosos los autores que han reconocido su importante papel en el proceso de desarrollo, parece haberse impuesto la opinión de que se trata de una función “reactiva”. Es decir, ante la existencia de los estímulos adecuados, surgirán automáticamente los empresarios necesarios para aprovechar las oportunidades de negocio que se presenten.

Un caso particular es el de Hoselitz (1952), que se refiere concretamente al empresario industrial privado como el auténtico motor de las transformaciones estructurales que pueden llevar al desarrollo de las economías de los países más atrasados. Considera, específicamente, que un excesivo intervencionismo del sector público llevará a una economía de “gestores”, en los que el impulso necesario para la innovación y el desarrollo de nuevos proyectos se perderá. De entre las distintas ramas de actividad, la industrial sería la que más contribuyese a ese desarrollo. Sin embargo, es la que los empresarios locales más les cuesta desarrollar, pues se trata de una labor más arriesgada, con unos periodos de maduración más largos, más compleja, que suele conllevar la necesidad de contratar y dirigir más personal, y el empresario tiene que implicarse directamente en la producción -“ensuciarse las manos”⁽¹⁶⁾-.

Por todo ello, sería preciso que se desarrollase un clima favorable a la actividad empresarial industrial, en el que la misma gozase de una fuerte aprobación social. Para lograrlo será necesario, de un lado, que se establezcan instituciones sociales que hagan objetivamente posible el ejercicio de empresas individuales independientes, y de otro lado, que se permita la maduración y el desarrollo de personalidades cuyas orientaciones predominantes se inclinen hacia la productividad, el trabajo y la integración creativa. De esta forma, ese autor afirma que la planificación social en los países subdesarrollados debe dirigirse a estimular la evolución de la libre actividad empresarial en la industria, y debe hacerlo mediante «... el establecimiento de condiciones externas objetivas que harán de esa actividad empresarial una alternativa de comportamiento social atractiva e incluso fuertemente aprobada»⁽¹⁷⁾.

(16) Hoselitz, B.F. (1952): “Entrepreneurship and economic growth”, *American Journal of Economics and Sociology*, vol. 12, num. 1, p. 106.

(17) Hoselitz, B.F. (1952): *ibidem*, p. 109.

En trabajos posteriores⁽¹⁸⁾, este autor insiste en la importancia de los factores socio-culturales para explicar el proceso de desarrollo económico, y sigue considerando que la actividad empresarial privada -sobre todo en las ramas industriales- es un elemento esencial para que ese proceso tenga éxito.

Como vemos, existe una abundante literatura que da cuenta del importante papel que el empresario juega en los procesos económicos y, en particular, en los de crecimiento y desarrollo. Sin embargo, estas aportaciones no han sido capaces de construir una teoría sobre el desarrollo que incorpore ese papel tan relevante. En todo caso, y frente a la tendencia que se vino a dar en los países occidentales durante los años cincuenta y sesenta de concentración empresarial y de pérdida de importancia de las pequeñas empresas, la crisis de los setenta puso en marcha un proceso de expansión acelerada de estas últimas. El siguiente apartado está dedicado a ese resurgimiento de las pequeñas y medianas empresas y a sus efectos sobre el desarrollo económico.

2. La importancia actual del factor empresarial

Toda la discusión presentada en el primer epígrafe acerca del papel del agente empresarial en la economía y -especialmente- en los procesos de desarrollo económico, se mantuvo -al menos hasta la década de los setenta- muy restringida a determinados círculos académicos. Al mismo tiempo, el crecimiento de tamaño de las unidades económicas de producción parecía confirmar las hipótesis de Schumpeter (1942) sobre la evolución del capitalismo, reduciendo el papel de las pequeñas y medianas empresas independientes. En este sentido, son numerosos los trabajos que ponen de manifiesto la tendencia a la concentración empresarial de la producción, las ventas y el empleo a lo largo del siglo XX, y especialmente a raíz de la Segunda Guerra Mundial⁽¹⁹⁾.

(18) Hoselitz, B.F. (1962): *Aspectos sociológicos del desarrollo económico*, Hispano Europea, Barcelona; o Hoselitz, B.F. (1964): *Teorías del crecimiento económico*, Herrero Hermanos, México.

(19) Véase, por ejemplo, Storey, D.J. (1988): "The role of Small and Medium-sized Enterprises in European job creation", en Giaoutzi, M., Nijkamp, P. y Storey, D.J. (Eds.): *Small and Medium-sized Enterprises and regional development*, Routledge, Londres; o Piore, M.J. y Sabel, C. (1984): *La segunda ruptura industrial*, Alianza Universidad, Madrid, 1990.

De esta forma, aunque está claro que el empresario y la pequeña empresa son dos conceptos diferentes, la afinidad entre los mismos es elevada⁽²⁰⁾. Por un lado, si bien en toda empresa existe al menos un empresario, en las pequeñas es normalmente mucho más fácil identificarlo, ya que éste es al mismo tiempo propietario, gestor, y promotor de la misma. Así, las nuevas empresas independientes (es decir, que no son filiales de otra empresa mayor) son necesariamente creadas por un empresario individual. En sentido contrario, aunque puede existir actividad empresarial que no se refleje en la creación y dirección de una pequeña empresa⁽²¹⁾, parece correcto afirmar que una de las formas más evidentes y usuales de poner en práctica una iniciativa empresarial es a través de la creación de una empresa.

Por ello, teniendo en cuenta esa estrecha relación entre empresario y pequeña empresa, creemos necesario dedicar este epígrafe al análisis de la creciente importancia que han venido adquiriendo las pequeñas y medianas empresas en los procesos de ajuste y reestructuración de las economías. Esa mayor presencia, además, ha venido acompañada por una creciente atención por parte de los académicos al concepto de función empresarial, y a su papel en el desarrollo económico.

2.1. El creciente papel de las pequeñas y medianas empresas

Es indudable que el peso de las pequeñas y medianas empresas ha aumentado desde la crisis económica de los años setenta. Sin embargo, eso no quiere decir que no haya existido siempre un considerable porcentaje de ellas en las economías de los países desarrollados. A este respecto, es muy citado el Informe Bolton, que analizó las características de las pequeñas y medianas empresas en el Reino Unido a finales de los años sesenta. En él se ponía de manifiesto el relevante peso de esta categoría de empresas en el empleo total. Sin embargo, se concluía que su importancia había estado disminuyendo desde varias décadas atrás, y que su papel era poco más que residual o, a lo sumo, de complemento de las grandes empresas.

(20) Véase Wennekers, S. y Thurik, R. (1999): op. cit., o Storey, D.J. (1982): *Entrepreneurship and the new firm*, Croom Helm, Beckenham, Kent.

(21) Véase Gibb, A.A. (1990): op. cit., en lo referente a "intrapreneurship".

En el mismo sentido, Storey (1988) señala cómo desde el comienzo del siglo hasta finales de los años sesenta y primeros setenta, y especialmente después de la Segunda Guerra Mundial, la producción y el empleo han tendido a concentrarse cada vez más en las grandes empresas. Para el caso de Alemania por ejemplo, las empresas de más de 1000 trabajadores pasaron de representar un 13.8% del empleo en 1907, a suponer un 31.2% en 1970, mientras que la participación de las de menos de 10 trabajadores cayó desde el 41.8% al 22.0% en el mismo periodo.

Piore y Sabel (1984), por su parte, constatan este aumento, y lo atribuyen a la difusión generalizada de un tipo de tecnología que favorecía la producción en serie, y el aprovechamiento de las economías de escala. Para poder sacar partido de ese tipo de tecnología, las empresas debían crecer en tamaño y dominar el mercado. Sin embargo, la necesidad de planificar a largo plazo las enormes inversiones requeridas, y garantizar un mercado suficientemente grande y duradero como para rentabilizar esas inversiones, hacían perder flexibilidad a todo el tejido económico dominado por ese tipo de unidades. Según ellos, la crisis de los años setenta sería fundamentalmente una consecuencia de la incapacidad de la tecnología de producción de masas para adaptarse a cambios rápidos e imprevisibles en las condiciones económicas.

En cualquier caso, a raíz del estallido de la crisis económica de los años setenta se detecta un importante cambio de tendencia. Comienza a ponerse de manifiesto una creciente presencia de pequeñas y medianas empresas en la economía, que cada vez cobran un mayor protagonismo en distintos aspectos como la creación de empleo, la producción, la innovación o la exportación.

En primer lugar, el aspecto más estudiado es la capacidad de creación de empleo de las pequeñas y medianas empresas (pymes). El hecho de que este fenómeno haya atraído la mayor atención, no sólo de investigadores, sino también de responsables políticos, es probablemente debido al importante aumento del desempleo que han experimentado las distintas economías desde entonces. Fue Birch (1979) el primero en poner de manifiesto la mayor capacidad de creación de empleo de las pequeñas y medianas empresas. En concreto, utilizó datos para Estados Unidos entre 1969 y 1976. En ese periodo, encontró que las empresas con menos de 20 trabajadores eran las responsables del 66% del incremento total de empleo.

A raíz de ese primer estudio, han sido numerosos los trabajos que han tratado de confirmarlo. Así, Storey (1988) recoge datos para doce países de la OCDE. En todos ellos se observa cómo la participación de las pequeñas empresas (de 1 a 19 trabajadores) en el empleo manufacturero total ha tendido a crecer, mientras que la participación de las grandes empresas (con 500 o más trabajadores) ha perdido peso. Loveman y Sengenberger (1991) presentan datos similares a éstos. En el mismo sentido, pero aplicado a los Estados Unidos, Acs y Audretsch (1990) concluyen que las pequeñas empresas crearon más de la mitad del empleo entre 1976 y 1986. Para ello, dividieron a las empresas en dos grupos según su número de trabajadores. Las empresas de menos de 500 empleados son consideradas pequeñas, mientras que las restantes se consideran grandes empresas. Los resultados se presentan en la Tabla I.1. En ese periodo, el empleo creció en casi un tercio (32.36%), y las pequeñas empresas generaron más de la mitad de ese nuevo empleo. Es de destacar que, en el sector manufacturero, las grandes empresas no solo no crearon, sino que destruyeron empleo, por lo que la participación de las pequeñas empresas en la creación de empleo fue superior al 100%.

Tabla I.1
Participación de la pequeña empresa en la creación de empleo.
Estados Unidos (1976-1986)

	Crecimiento total del empleo (%)	Participación de la pequeña empresa en el crecimiento del empleo
Total	32.36	57.23
Manufacturas	6.00	110.00
Servicios	69.09	53.75
Finanzas	71.15	51.74

Fuente: Acs, Z.J. y Audretsch, D.B. (1990): "Small firms in the 1990s", en Acs, Z.J. y Audretsch, D.B. (Eds.): *The economics of small firms: a European challenge*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, p. 3.

Estos mismos autores también han estudiado el caso europeo, llegando a conclusiones similares⁽²²⁾. Por su parte, Schwalbach (1994), también para Europa, analiza estadísticamente la distribución por tamaños del número de empresas manufactureras y de sus ventas, para cinco países (Reino Unido, Alemania,

(22) Acs, Z.J. y Audretsch, D.B. (Eds.) (1993): *Small firms and entrepreneurship: an east-west perspective*. Cambridge university Press. Cambridge.

Francia, Italia y Dinamarca) entre 1979 y 1986. Dividen las empresas en tres categorías según su tamaño: pequeñas (20 a 99 empleados), medianas (100 a 499) y grandes (500 y más). Sus resultados están recogidos en la Tabla I.2.

Como se puede observar, las pequeñas empresas aumentaron su participación en el número total de empresas a razón de un 0.35% anual. Es decir, cada vez hay más empresas pequeñas en relación a las de otros tamaños. Además, estas empresas también aumentaron su participación en las ventas a un ritmo del 1.33% anual. Por su parte, las grandes empresas perdieron peso tanto en número como en volumen de ventas. Del mismo modo, cuando ese autor realizó el análisis de los resultados por sectores, encontró que entre las industrias en las que la participación de las pequeñas empresas creció más se hallan algunas de las relacionadas con las modernas tecnologías, como la fabricación de equipo de telecomunicaciones, equipo electrónico, aparatos de radio y televisión, etc.⁽²³⁾.

Tabla I.2

Participación de cada estrato empresarial en número total de empresas y en las ventas. 1979-1986 (% de variación anual)

Países	Indicador	Tamaño		
		20-99	100-499	500 y más
Total	Nº empresas	0.35	-1.84	-2.37
	Ventas	1.33	0.16	-1.47
Francia	Nº empresas	0.25	-1.72	-0.95
	Ventas	0.76	0.74	-0.85
Italia	Nº empresas	0.59	-3.33	-3.14
	Ventas	2.48	-1.18	-2.26
Reino Unido	Nº empresas	0.56	-0.78	-4.02
	Ventas	1.17	1.23	-2.18
Dinamarca	Nº empresas	-0.12	-1.51	-3.10
	Ventas	-0.53	-0.15	-0.38

Nota: Los datos individualizados para Alemania no se presentan tampoco en el trabajo original.

Fuente: Elaboración propia con datos de Schwalbach, J. (1994): "Small business dynamics in Europe", *Small Business Economics*, vol. 6, num. 1, pp. 21-25.

(23) Schwalbach, J. (1994): "Small business dynamics in Europe", *Small Business Economics*, vol. 6, num. 1, p. 24.

Sin embargo, también hay algunos estudios que tratan de mostrar que la pretendida capacidad de generación de empleo de las pequeñas empresas no es tal. De ellos, uno de los más rigurosos es el de Davis, Haltiwanger y Schuh (1996). Estos autores hacen hincapié en una serie de errores que son comunes a la hora de estudiar la creación de empleo en empresas de distintos tamaños, y que tienden a sobreestimar la participación de las pequeñas empresas. No obstante, Carre y Klomp (1996) realizan una severa crítica de ese trabajo, rechazando sus métodos y las correcciones estadísticas utilizadas en su análisis. Con los mismos datos, y sin manipulaciones complicadas, muestran como las pequeñas empresas crean más empleo bruto del que le correspondería por su participación en el empleo total, destruyen proporcionalmente menos empleo bruto, y en consecuencia concluyen que las pequeñas empresas crean más empleo neto del que equivale a su peso en el empleo total.

Respecto a la calidad del empleo, Acs (1992) señala para los Estados Unidos que los trabajadores de empresas de más de 500 empleados ganan alrededor de un 33% más que los de las empresas más pequeñas. No obstante, gran parte de esta discrepancia se debería a diferencias geográficas, de tipo de actividad, o en el nivel formativo y la experiencia de los trabajadores. En concreto, dos tercios de esa desigualdad salarial se explicarían por las citadas variables. Por tanto, si tenemos en cuenta esos aspectos, las diferencias entre las condiciones salariales según el tamaño de la empresa no serían importantes.

La solidez de esos datos parece haber calado en las administraciones públicas, las cuales, con más o menos retraso, comienzan a recopilar y publicar información cada vez más detallada sobre la estructura empresarial en las respectivas economías. En el caso de la Unión Europea, la Comisión viene publicando desde 1990 un informe periódico (*Enterprises in Europe*) en el que analizan las características del tejido empresarial del continente (incluyendo, en los últimos informes, datos para la Europa Central y Oriental).

Otro aspecto importante en el que se destaca el papel de las pymes es en la innovación. A pesar de que las grandes empresas parecen tener importantes ventajas para llevar a cabo proyectos de I+D, los estudios empíricos no han podido confirmar la existencia de una relación positiva entre tamaño e innovación. En este sentido, son muy relevantes los trabajos de Cohen y Klepper (1992, 1996), que realizan un amplio repaso de la literatura existente, referente a distintos países

desarrollados desde los años sesenta en adelante. En base a esta revisión, llegan a una serie de conclusiones, que llaman “hechos estilizados”⁽²⁴⁾. Estas regularidades parecen indicar que las pequeñas empresas no se encuentran en situación de desventaja respecto a las grandes en relación a la innovación. Es más, el hecho de que el número relativo de patentes e innovaciones (por unidad monetaria invertida, por empleado, etc.) descienda con el tamaño de la empresa parece indicar que las pymes tienen de hecho una ventaja en la innovación.

Sin embargo, en la medida que los resultados de la innovación sólo puedan ser apropiados enteramente por la empresa a través de su utilización directa, el tamaño sí puede resultar importante, especialmente en dos aspectos⁽²⁵⁾. En primer lugar, pueden existir dificultades técnicas para comercializar los resultados de esa innovación. En segundo lugar, puede tratarse de una innovación en una industria madura, donde la posibilidad de ganar cuota de mercado rápidamente es limitada. En esos casos, la cuota de mercado *ex ante* y, por tanto, el tamaño de la empresa, sería el indicador más relevante de la capacidad de obtener ingresos procedentes de esa innovación.

Esto no significa, no obstante, que las pequeñas empresas carezcan totalmente de importancia, ni siquiera en esas circunstancias. Estos mismos autores consideran que el papel de la diversidad en la innovación tecnológica también es factor relevante⁽²⁶⁾. Así, la existencia de múltiples pequeñas empresas embarcadas en proyectos de innovación dentro de una misma industria aumenta el número de proyectos distintos que se están persiguiendo simultáneamente. En este sentido, las pequeñas empresas supondrían una ventaja de cara a la capacidad de innovación tecnológica general de esa industria (así como del conjunto de la economía).

Por otra parte, la necesidad -en ocasiones- de contar con un nivel de producción *ex ante* elevado para rentabilizar la inversión en I + D, puede ser compensada a través de la cooperación interempresarial. Esta es al menos la visión defendida por la OCDE (1996). En ese trabajo se realiza una revisión de toda la

(24) Cohen, W.M. y Klepper, S. (1996): “A reprise of size and R&D”, *The Economic Journal*, vol. 106, pp. 928-930.

(25) Cohen, W.M. y Klepper, S. (1996): *ibidem*, p. 940.

(26) Cohen, W.M. y Klepper, S. (1992): “The tradeoff between firm size and diversity in the pursuit of technological progress”. *Small Business Economics*, vol. 4, num. 1, pp. 1-14.

literatura existente al respecto. Sus conclusiones coinciden en gran medida con las de Cohen y Klepper (1992, 1996), y especialmente reconoce que la promoción de la cooperación empresarial en proyectos de I+D puede ser una estrategia útil que está adquiriendo gran importancia en los países miembros de esa organización.

También en los países en desarrollo se está produciendo un aumento similar de la presencia de las pymes en el conjunto de la economía. Rondinelli y Kasarda (1992) señalan la gran presencia de pequeñas y medianas empresas y -sobre todo- de microempresas en estos países. La mayoría de ellas operan en el sector informal de la economía, proporcionando más de la mitad del empleo en las grandes ciudades, y entre el 70 y el 90% en las ciudades medianas. Liñán y Hernández (2000), por su parte, presentan datos para América Latina, en los que se observa que la atomización empresarial es allí mucho mayor que en Europa, y que la participación de las pymes y microempresas parece haber estado creciendo, cuando menos, desde los años ochenta.

Así, podemos decir que la evidencia recogida en este apartado parece mostrar con bastante claridad cómo las pequeñas y medianas empresas vienen incrementando su presencia en el conjunto de la economía desde los años setenta. En concreto, se recogen datos sobre el creciente papel generador de empleo y en la participación en el empleo y las ventas totales. Así mismo, algunos indicadores parecen señalar que su capacidad innovadora es, cuando menos, similar a la de las grandes empresas. Por último, se ha hecho una breve referencia a su también elevada representación en los países en desarrollo. En el siguiente epígrafe trataremos de recopilar algunas de las explicaciones apuntadas acerca de las causas que han contribuido a este fenómeno.

2.2. Causas del resurgir de las pymes

Según hemos indicado, parece existir evidencia suficientemente consistente acerca del resurgimiento de las pequeñas y medianas empresas a partir de los años setenta. Sin embargo, cuando se trata de identificar los factores que han propiciado ese fenómeno, surgen varias explicaciones diferentes, de las cuales hemos tratado de recoger las más significativas.

Entre las explicaciones del resurgir de la pequeñas empresa, ya hemos citado a Piore y Sabel (1984), que consideran el *cambio en el modelo tecnológico* como causa

principal. El desarrollo de nuevas tecnologías habría permitido que la forma de producción basada en la especialización flexible adquiriera preponderancia frente a la producción en serie, al contrario de lo que venía ocurriendo desde principios de siglo y, especialmente, desde la II Guerra Mundial. Esa especialización flexible estaría basada en redes de pequeñas empresas, conectadas entre sí por sistemas de cooperación de diversos tipos, permitiendo niveles de eficiencia y competitividad similares o incluso superiores a los de las grandes empresas.

Brock y Evans (1989), por su parte, consideran que los motivos por los que se ha producido esta alteración en favor de las pequeñas empresas han sido fundamentalmente cuatro. En primer lugar, *el aumento en la oferta de trabajo*, que habría hecho que descendieran los salarios reales. Además, esa mayor oferta ha coincidido con un aumento del nivel educativo, con lo que las pequeñas empresas se han visto especialmente favorecidas. En segundo lugar, *los cambios en los gustos de los consumidores*, ya que la demanda parece haberse inclinado por productos cada vez más diversos y especializados, que se fabrican en series cortas, creando nuevos nichos de mercado, y reduciendo las ventajas de la producción en serie. Una tercera explicación sería *la reducción de obstáculos legales a la actividad empresarial*. Las reformas legislativas emprendidas en la mayoría de los países tratan de facilitar la creación de nuevas empresas. Por último, nos encontraríamos en un *periodo de destrucción creativa*. El surgimiento de nuevos sectores relacionados con las nuevas tecnologías, la acumulación de innovaciones, la existencia de importantes “turbulencias” en la economía, todo ello estaría favoreciendo la creación de nuevas empresas innovadoras en el sentido schumpeteriano.

Loveman y Sengenberger (1991) sintetizan mucho más. Para ellos existen dos tendencias fundamentales de reestructuración industrial que explicarían ese cambio. Una de ellas estaría relacionada con las estrategias de las grandes empresas, y la otra, la más importante, apuntaría al desarrollo autónomo de las pequeñas. En el primer caso, el proceso de descentralización y desintegración vertical que atraviesan las grandes empresas sería el motor del cambio. En el segundo, la formación de nuevas comunidades empresariales -muy relacionadas con el cambio hacia la especialización flexible del que hablan Piore y Sabel (1984)- supondría el desarrollo de formas intermedias de coordinación entre empresas, que permiten compensar la potencial ventaja de las grandes unidades.

Otro de los autores analizados, Storey (1988), propone seis explicaciones para el resurgimiento de la pequeña empresa: cambio técnico; crecimiento del sector servicios; creciente competencia internacional; recesión internacional; actuación pública; y cambios en los gustos de los consumidores. No obstante, sólo tres serían válidas para los años setenta (crecimiento de los servicios, competencia internacional y cambio en los gustos). Y, de esas tres, sólo las dos últimas explicarían el aumento de peso de la pequeña empresa en el sector industrial. Mientras tanto, las tres restantes explicaciones habrían comenzado a tener efecto a partir de los años ochenta.

Por último, vamos a recoger la visión de Acs y Audretsch (1990), que toman en consideración los factores explicativos más relevantes de entre los mencionados por los autores anteriores. Para ellos, los seis factores a tener en cuenta serían los siguientes:

- *El desarrollo de nuevas tecnologías flexibles.* En su opinión, siguiendo a Piore y Sabel (1984), este sería el factor más decisivo, especialmente por su efecto neutralizador de las tradicionales economías de escala.
- *La creciente globalización de los mercados.* La mayor competencia por parte de competidores extranjeros, junto con la volatilidad de los tipos de cambio, han supuesto que la flexibilidad productiva y organizativa sean cada vez más esenciales.
- *Cambios en la composición del trabajo.* No sólo sería importante el mayor nivel educativo y menores exigencias salariales señaladas por Brock y Evans (1989). También habría que añadir la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, que ha llevado a un intenso crecimiento del autoempleo femenino.
- *Diversificación de la demanda de los consumidores.* Esta diversificación se debería a los mayores niveles educativos y de renta, así como al mayor acceso a la información sobre costumbres y culturas del resto del mundo. Todo ello habría hecho despertar demandas cada vez más diversas, con lo que se crearían nichos de mercado para nuevas pequeñas empresas.
- *Desregulación en numerosos mercados.* Sin embargo, esta simplificación legislativa comenzó a darse a partir de los años ochenta. Así, aunque puede haber

contribuido a acelerar el crecimiento de las pymes, no se hallaría en la raíz del fenómeno -como ya indicó Storey (1988)-.

- *Un periodo de “destrucción creativa” schumpeteriana.* La aceleración en el ritmo de introducción de innovaciones, así como el hecho de que una parte más que proporcional de las mismas es atribuible a las nuevas pequeñas empresas, sería una prueba de que estamos en una de esas etapas descritas por Schumpeter (1911).

En nuestra opinión, por tanto, aunque no existe consenso absoluto en cuanto a las causas de la creciente importancia de las pequeñas y medianas empresas en todos los países, y especialmente en los más desarrollados, las causas señaladas por Acs y Audretsch (1990) constituyen una adecuada síntesis explicativa de los factores más generalmente aceptados por los economistas.

El interés de la clase política por el factor empresarial, por su parte, debe mucho al hecho de que las pequeñas empresas se hayan convertido en los más importantes creadores de empleo en una época de alto nivel de desempleo. Sin embargo, no debemos conformarnos con ese papel. En el siguiente apartado estudiamos con mayor detalle de qué forma influyen los empresarios, en especial a través de la creación de nuevas pequeñas empresas, en el proceso de desarrollo económico.

2.3. Los efectos del empresariado sobre el desarrollo económico

Como se ha visto, el grueso de la Ciencia Económica ha ignorado en gran medida el papel del empresario en la actividad económica en general, y en el desarrollo económico en particular. A pesar de ello, han existido aportaciones muy relevantes que han dado cuenta de la importancia de este agente. En las últimas décadas, especialmente a partir de los años setenta, las aportaciones en este sentido han sido cada vez más numerosas. Este creciente interés teórico ha coincidido con un aumento de peso de las pequeñas y medianas empresas en la realidad de prácticamente todos los países desarrollados, llegándose incluso a identificar los dos conceptos en algunas ocasiones.

En todo caso, el objetivo que perseguimos en este apartado es poner de manifiesto cómo el empresario, a través fundamentalmente de la creación de

nuevas pequeñas empresas y del desarrollo de las existentes, contribuye a elevar el grado de desarrollo de la economía en la que opera. Para ello, vamos a analizar las diversas formas en que esa contribución puede producirse, yendo más allá de las afirmaciones generales recogidas en el primer epígrafe.

En este sentido, la existencia de una relación general entre nivel de actividad empresarial y nivel de desarrollo económico es algo difícil de establecer, debido a que los factores a tener en cuenta son muy variados y difíciles de introducir en el análisis -variables no económicas o cualitativas-. Sin embargo, parece existir una cierta evidencia indirecta acerca de esa relación. Así, Storey (1982) analiza, para el Reino Unido, algunos factores que pueden influir en la creación de empresas, y encuentra que las regiones más desarrolladas y con mayores niveles de renta son las que ofrecen un entorno más favorable para el surgimiento de nuevas empresas. En ese trabajo, sin embargo, no se establece el sentido de la causalidad, por lo que no podemos asegurar que sea la mayor abundancia de empresarios (gracias a esas condiciones relativamente más favorables) la que provoque un mayor nivel de desarrollo.

Para Maillat (1988), la crisis de los setenta supuso un punto de inflexión entre dos de los ciclos largos de Kondratiev. La apertura de la nueva etapa vendría marcada por una elevada incertidumbre, donde las alternativas existentes serían muy numerosas. En ese sentido, la proliferación de pequeñas y medianas empresas desde entonces constituiría la respuesta más adecuada, ya que permite explorar una mayor cantidad de nuevos caminos, avanzando de esta forma por diferentes líneas simultáneamente, y permitiendo que las más idóneas sean las que acaben convirtiéndose en las que serán las nuevas industrias del futuro.

No obstante, para que las pequeñas empresas puedan aprovechar esa situación precisan de la existencia a su alrededor de un entorno favorable, que les proporcione los inputs necesarios para su actividad (no sólo materias primas, sino también capital humano, servicios especializados, relaciones con instituciones de investigación, financiación, etc.). Así, los resultados de Storey (1982) serían coherentes con esta visión, pues los territorios que ya ofrecen ese tipo de “inputs de calidad” son los que están en mejor situación para seguir generando nuevas empresas innovadoras.

En este mismo sentido, «cuantas más empresas haya, mayor será el número de las que se establezcan. La presencia de las empresas actuales genera un clima favorable para la creación de empresas. Cada empresa lleva consigo un cierto potencial de iniciativa, y constituye una especie de “guardería” para nuevas empresas»⁽²⁷⁾. Para Aydalot (1988), por tanto, los nuevos empresarios surgen en gran parte de entre los empleados de las pequeñas empresas, ya que éstos conocen la actividad de forma integral. Los empleados de las grandes empresas, por contra, sólo tienen una visión parcial, por lo que es menos probable que se decidan a la creación de una empresa.

Una importante implicación de estas afirmaciones es que, si los decisores políticos se plantean la conveniencia de promover la creación y el crecimiento de nuevas empresas como instrumento de desarrollo de las regiones menos favorecidas, las medidas a tomar no deben ir solamente dirigidas al apoyo directo a esas empresas. Además, es necesario desarrollar un entorno favorable para el surgimiento de las mismas.

Cuando tratamos de estudiar los motivos concretos -o los mecanismos- por los que las nuevas pequeñas empresas contribuyen al desarrollo económico, el más citado es sin duda el de “regeneración” del tejido productivo. En efecto, el aumento en el ritmo de creación de nuevas empresas en las economías desarrolladas ha debido suponer un importante rejuvenecimiento de la población empresarial en estos países. Así, la Comisión Europea (1998) estima que en 1995 se crearon en los 15 países de la Unión Europea unos dos millones de nuevas empresas (un 12% del stock total de empresas existentes), mientras que se destruyeron entre 1.6 y 1.8 millones de empresas (entre el 9 y el 10%). De esta forma, se renovó un importante porcentaje de la población empresarial europea.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que las nuevas empresas son las que tienen unas “tasas de mortalidad” más elevadas, por lo que el ritmo de renovación no sólo depende del número de nuevas empresas creadas, sino también del grado de supervivencia de las mismas. En este sentido, Fisher (1988) cita estudios que hablan de un 50% de mortalidad en los cinco primeros años, mientras que Sage

(27) Aydalot, P. (1988): “The role of small and medium-sized enterprises in regional development: conclusions drawn from recent surveys”, en Giaoutzi, M., Nijkamp, P. y Storey, D.J. (Eds.): *Small and medium-sized enterprises and regional development*, Routledge, Londres, pág. 177.

(1993) cifra en un 20% las empresas que sobreviven hasta su décimo año. Para el Reino Unido en 1980, Giaoutzi et al. (1988) cifran la tasa de mortalidad general en el 10.8%, mientras que para empresas pequeñas esa tasa era del 25%. En todo caso, incluso teniendo en cuenta estos datos, el ritmo de renovación del tejido empresarial parece haber sido muy elevado desde principios de los años setenta hasta la actualidad.

Estaríamos así asistiendo a lo que Schumpeter (1911) llamó un proceso de “destrucción creativa”, como se ha indicado en el epígrafe anterior. En este sentido, Kirchoff (1990) intenta comprobar la existencia de ese fenómeno. Para ello, analiza el grado de renovación entre las grandes empresas en los Estados Unidos, así como la presencia de una tendencia hacia la concentración empresarial. Sus resultados parecen mostrar un apreciable grado de “destrucción creativa” entre las grandes empresas norteamericanas, que son sustituidas por otras empresas más jóvenes y con crecimiento más rápido. Por tanto, este autor enfatiza la importancia de la entrada de nuevas empresas para mantener el dinamismo del sistema capitalista⁽²⁸⁾.

Acs et al. (1990), por su parte, encuentran evidencias en el sentido de que la incorporación de tecnologías flexibles están claramente relacionadas con el descenso de tamaño medio de las empresas. Este resultado estaría indicando que el auge actual de las pymes se fundamenta, entre otros factores, en la innovación tecnológica -en consonancia con Piore y Sabel (1984)-. Por ello, no cabe esperar que se trate de un fenómeno temporal, causado exclusivamente por los efectos negativos de la recesión sobre las grandes empresas.

Otra importante contribución de las pequeñas empresas al desarrollo que se señala con frecuencia es su integración en el tejido productivo regional. Las nuevas empresas suelen establecerse por el empresario en su región de origen -Maillat (1988), para diversas regiones europeas, cifra entre un 40% y un 50% las empresas establecidas por personas originarias de la región-. Además, sus proveedores y clientes principales están, en mayor medida, localizados en la propia región. Así, Storey (1982) señala para el área de Cleveland (Reino Unido), las

(28) «New firm entry is a necessary requirement of sustainable capitalism», Kirchoff, B.A. (1990): “Creative destruction among industrial firms in the United States”, en Acs, Z.J. y Audretsch, D.B. (Eds.): *The economics of small firms: a European challenge*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, pág. 115.

nuevas empresas independientes compran un 60% de sus suministros en el mercado local, mientras que para el conjunto de todas las nuevas empresas (tanto independientes como filiales) el porcentaje es del 50%. En lo que respecta a las ventas, las nuevas empresas independientes colocan el 78% de las mismas en el mercado local, mientras que el conjunto de nuevas empresas vende el 70%. En el mismo sentido, Santos (2001) obtiene resultados similares para la provincia de Sevilla, donde el 57% de las empresas independientes tienen su proveedor principal en esa provincia, mientras que el 86% vende sus productos fundamentalmente en la misma.

Por todo ello, esas nuevas empresas independientes tendrán un efecto multiplicador mayor sobre el resto del tejido productivo local, creando riqueza y empleo de forma indirecta. De esta forma, cabe también señalar el papel de las nuevas empresas en la mejora de la distribución de la renta, lo que también supone una contribución significativa al desarrollo económico.

Para Giaoutzi et al. (1988), el mayor impacto de las pequeñas empresas independientes en el territorio se concreta en: una mayor generación de empleo indirecto; una mayor estabilidad y durabilidad de la empresa (no se traslada a otra región); y un compromiso más cercano con los intereses regionales. Fisher (1988), por ejemplo, considera que esos efectos multiplicadores pueden ser muy importantes, llegando en algunos casos extremos hasta la generación de 20 empleos indirectos por cada puesto de trabajo directo. Powers (1999), por su parte, comparando datos de Carolina del Sur con los de otros Estados sureños de los Estados Unidos, relaciona su bajo ritmo relativo de crecimiento con la escasa tasa de creación de nuevas empresas locales. Así, a pesar de que ese Estado destaca por atraer grandes volúmenes de inversión foránea, sus tasas de creación de empresas son (y han sido tradicionalmente) de las más bajas, como también lo es su ritmo de crecimiento económico.

Parece, por tanto, generalmente admitido que una superior presencia de pequeñas y medianas empresas independientes en una determinada rama productiva la dota de un mayor dinamismo, al tiempo que la hace menos dependiente de decisiones foráneas, contribuyendo a un tejido productivo más integrado y sólido. Para el caso europeo, Carree y Thurik (1998) encuentran una estrecha relación entre la estructura empresarial de las distintas ramas manufactureras en 1990 y su crecimiento en el periodo 1990-1994. Las industrias

con una baja presencia de medianas y grandes empresas (a partir de cien y de quinientos empleados, respectivamente) en relación a esa misma industria en otro país, han tenido un mejor comportamiento en términos de producción. De un lado, han sufrido en menor medida los efectos de la recesión, y del otro, se han recuperado más rápidamente de la misma. Así, estos autores concluyen que «los resultados empíricos de este trabajo sugieren que una política de estimulación de las pequeñas empresas o, más generalmente, del empresario, puede ser una de las formas más efectivas de combatir el actual descenso en la competitividad de la industria europea»⁽²⁹⁾. Aydalot (1988) también encuentra una relación positiva entre la presencia de pequeñas empresas y los resultados en cuanto a creación de empleo.

En la misma línea, Nickel (1996), analiza el impacto de la competencia en el nivel y el crecimiento de la productividad. Por una parte, los mercados más concentrados (donde hay menos empresas que controlan una mayor cuota de mercado) están asociados, *ceteris paribus*, a menores niveles de productividad. Y, por otra, la mayor competencia (número de empresas en la industria) se asocia con mayores tasas de crecimiento de la productividad. Este efecto no sólo se produciría por que la competencia obligase a las empresas a “esforzarse más”. También puede deberse a que la presencia de un mayor número de empresas hiciera que coexistieran en cada momento una mayor cantidad de formas de llevar a cabo la producción, por lo que la más eficiente sería la que tendría más éxito, elevando los niveles generales de productividad de la industria.

Sin embargo, no está claro que el grueso de las nuevas pequeñas empresas sean capaces de competir con las grandes. A este respecto, Audretsch et al. (1999), concluyen que la mayoría de las pequeñas empresas no compiten directamente con las grandes, sino que se especializan en nichos de mercado específicos. Estos datos son consistentes con el fenómeno de diversificación de la demanda que se apuntó como causa del resurgir de las pymes. De cara al efecto sobre el desarrollo económico, es evidente que no todas las nuevas empresas creadas presentarán un mismo potencial. Giaoutzi et al. (1988), por ejemplo, distinguen entre: a) aquellas empresas que son meros subcontratistas, empresas comerciales, o servicios finales que atienden a una demanda puramente local, de un lado; b) las empresas

(29) Carree, M.A. y Thurik, A.R. (1998): “Small firms and economic growth in Europe”, *Atlantic Economic Journal*, vol. 26, num. 2, p. 145.

tecnológicas, de otro; y, por último, c) las empresas que surgen en industrias tradicionales. Para ellos, las dos últimas modalidades son las que pueden contribuir al desarrollo, no obstante, las características de esas empresas son distintas, y las necesidades para su éxito también son diferentes. En el primer caso jugará un papel fundamental la información y las relaciones con centros de investigación. Mientras, en el segundo, será importante la cooperación, las redes de empresas, lo que se ha dado en llamar la especialización flexible (Vázquez Barquero, 1999).

La existencia de un elevado ritmo en la creación de empresas, así como una alta presencia de pymes, serían por tanto factores de desarrollo económico importantes, por los motivos apuntados. Además, también habría que tener en cuenta el papel de esas empresas como “semilleros” de las futuras grandes unidades. Storey (1982) cifró el porcentaje de las nuevas empresas que conseguían superar los cien empleados al cabo de diez años entre el 0.5% y el 0.75%. Harrison (1994), por su parte, ofrece unas cifras similares. Si bien se trata de porcentajes muy pequeños, hay que tener en cuenta que los ritmos de creación de empresas se han acelerado en los últimos años. Según se ha indicado anteriormente, en la Unión Europea se crearon unos dos millones de empresas en 1995. De ellas, de acuerdo con Storey (1982), entre 10.000 y 15.000 tendrían más de cien empleados en el año 2005. Si tenemos en cuenta que en aquel año había en la Unión Europea alrededor de 100.000 empresas de cien o más empleados, esto supone que en ese periodo de diez años se habrán renovado entre el 10% y el 15% de las mismas a partir de nuevas empresas (es decir, sin tener en cuenta la variación adicional que proceda de las empresas ya existentes).

Podemos concluir, por tanto, que parece existir una relación a nivel general entre grado de desarrollo y densidad empresarial, aunque la influencia de factores ambientales hace que no se haya podido establecer claramente el sentido de la causalidad. Es probable que esta relación tenga un carácter de interdependencia. Mientras que, por un lado, un elevado grado de desarrollo proporcionaría una mayor abundancia de oportunidades económicas y una mejor provisión de factores productivos, en sentido contrario, se podría afirmar que la actividad empresarial tendría un efecto muy positivo sobre el nivel de desarrollo económico. De forma más específica, se puede afirmar que el surgimiento y desarrollo de nuevas pequeñas empresas independientes:

- C permite el rejuvenecimiento del tejido productivo,
- C eleva la flexibilidad de ese tejido,
- C y también su grado de integración productiva.

Por tanto, esa mayor presencia de pequeñas empresas, y su mayor crecimiento, se ven acompañados de:

- C una mayor creación de empleo,
- C mayor crecimiento económico,
- C y mayor nivel de productividad.

Así mismo, también hemos encontrado que existen diferencias importantes entre los distintos tipos de pequeñas empresas. De cara a su efecto sobre el desarrollo, las nuevas empresas tecnológicas con capacidad de crecimiento, de un lado, y las empresas más tradicionales pero dentro de un modelo de especialización flexible, de otro, parecen ser las que pueden realizar una contribución más positiva.

De esta forma, esa diferenciación entre empresas según su mayor o menor contribución al desarrollo económico nos lleva hacia la cuestión sobre el nivel de dinamismo de los empresarios que las crean y lideran. Como afirma Gartner (1985), las diferencias existentes entre los propios empresarios son probablemente mayores que las que se dan entre el colectivo de empresarios, de un lado, y el resto de la población, del otro. Por ello, resulta importante detenerse en el análisis y la conceptualización de lo que Santos (2001) ha denominado la “calidad empresarial”, ya que los empresarios con mayores niveles de dinamismo serán probablemente los que contribuyan en mayor medida al desarrollo económico regional y nacional.

3. Justificación

La breve revisión realizada en los dos epígrafes anteriores sirve, a nuestro entender, como muestra de la gran relevancia que tiene la actuación del empresario en el proceso de desarrollo económico. Es precisamente desde esta posición de la que hemos partido a la hora de concebir y realizar esta investigación. En cuanto a la selección del objeto concreto de estudio, ésta se ha

realizado en base a una serie de consideraciones que tratamos a continuación de sintetizar.

En primer lugar, destaca la propia trayectoria profesional e investigadora del autor. Desde la finalización de los estudios de licenciatura ha desempeñado toda su actividad profesional en la provincia de Sevilla, al tiempo que colaboraba - desde el primer momento- con el departamento de Economía Aplicada I, de la Universidad de Sevilla, de diversas maneras. En la esfera laboral, comenzó trabajando en el sector financiero, en la administración local posteriormente, y finalmente en la propia Universidad de Sevilla. En todo este tiempo ha convivido con la situación de relativo retraso económico de esa provincia y ha observado cómo las diferentes actuaciones públicas puestas en marcha parecen ser incapaces de corregirla o, en todo caso, tener un efecto muy reducido.

En segundo lugar, toda su actividad investigadora ha quedado marcada por la pertenencia al Grupo de Investigación “Las PYMEs y el desarrollo económico” que dirige el profesor Joaquín Guzmán Cuevas, Catedrático de Economía Aplicada. Dentro del mismo existe una larga trayectoria de investigación sobre los distintos aspectos que afectan a la relación entre actividad empresarial y desarrollo económico y, en particular, se han completado -entre otras- dos tesis doctorales anteriores dedicadas concretamente al estudio de la emergencia y la calidad empresariales, muy directamente vinculadas con el objeto del presente trabajo.

El programa de investigación desarrollado dentro del grupo incluye la profundización en varias líneas diferentes. Así, en primer lugar, se intenta avanzar en el análisis más detallado de la conexión entre la actividad microeconómica del empresario, de un lado, y los resultados macroeconómicos para el conjunto de la economía, del otro. Aquí se incluiría el análisis de los mecanismos de transmisión que hemos descrito brevemente en los epígrafes anteriores. La forma en que se producen esa mayor competencia y productividad, la mayor integración del tejido productivo, o la capacidad de crecimiento de las nuevas empresas hasta convertirse en grandes, son aspectos en desarrollo dentro de esta vertiente.

Por otro lado, otra línea de expansión viene dada por la profundización en los aspectos que llevan a las personas a decidir ser empresario, y al tipo de empresario en que se van a convertir, entrando así más a fondo en ese componente no formalizable de la función del empresario -lo que el profesor Guzmán denomina

la Esfera Impulsora-. Esas funciones de promoción -surgimiento de empresarios- y dinamización empresarial -calidad de los empresarios- son todavía poco conocidas en su composición y funcionamiento. Sin embargo, consideramos que resulta esencial comprenderlas. En efecto, en la medida en que la disponibilidad de recursos y los conocimientos de gestión no son suficientes para garantizar la creación, supervivencia y desarrollo de los proyectos empresariales, ha de existir un aspecto más personal, ligado a las características y motivaciones del propio empresario que intervenga decisivamente en esos fenómenos.

Especialmente, cuando existen regiones con menores cotas de bienestar económico, pero en las que no se alcanza un nivel suficiente de actividad empresarial que permita corregir esa situación, cabe pensar en que la población de la misma -por los motivos que sean- no consigue desarrollar suficientemente esos aspectos impulsores de la función empresarial. Incluso ante la existencia de una importante cantidad de medidas de apoyo por parte de las distintas administraciones públicas, en zonas como la provincia de Sevilla, sigue existiendo una relativa escasez de empresarios, y especialmente de “buenos empresarios” o “empresarios de calidad”. Así, muchos trabajos han puesto de manifiesto que el más tradicional apoyo financiero a la creación de empresas no funcionan todo lo bien que sería deseable. Es relativamente habitual que los empresarios manifiesten que la financiación constituye su principal problema, y al mismo tiempo existan programas de subvenciones y préstamos preferentes cuyos presupuestos no se agotan⁽³⁰⁾.

Esa aparente contradicción quedaría resuelta si explicásemos por qué la población no se decide a crear empresas, y por qué los empresarios no invierten en ampliar su negocio, a pesar de que existan oportunidades económicas y medidas de apoyo. No obstante, es poco lo que aún se sabe sobre qué lleva a la persona a ser empresario. En este sentido, hasta ahora se ha tendido a estudiar la relación entre variables externas o datos biográficos del sujeto -edad, sexo, experiencia, situación laboral, etc.- de un lado, y la creación de empresas del otro, pero sin saber realmente cómo influye cada una de esas variables en la decisión individual de ser empresario.

(30) Véase, por ejemplo, Guzmán, J. (1995): *El empresariado en la provincia de Sevilla*, Ed. Sevilla Siglo XXI, Sevilla.

Sin embargo, algunas aportaciones han comenzado a desvelar lo que ocurre dentro de lo que podríamos llamar la “caja negra” de la decisión empresarial individual. Los distintos análisis realizados, no obstante, se escapan necesariamente del ámbito puramente económico, para adentrarse en otros como el psicológico o incluso el sociológico. Esta circunstancia constituye un obstáculo importante para el avance de los conocimientos, pues la investigación interdisciplinar es muy compleja y por ello poco frecuente, a pesar de los continuos llamamientos a la misma.

En este sentido, en la medida en que se va desvelando -si quiera sea parcialmente- el proceso mental que lleva al individuo a la decisión de ser empresario y, en su caso, al desarrollo posterior de su empresa, comienza a ser posible diseñar instrumentos de apoyo empresarial más efectivos. En efecto, el conocimiento de las variables que influyen en la decisión de ser empresario, y la forma en la que influyen, permitiría actuar directamente sobre las mismas.

Entre las diversas teorías existentes, la visión de proceso de la actividad empresarial y los modelos de intenciones nos parecen especialmente adecuados e interesantes. La primera permite poner el énfasis en la complejidad del proceso de creación -y también del de dinamización- de una empresa. En efecto, frente a concepciones más tradicionales que consideran esa creación como algo que se realiza de una sola vez, la visión de proceso destaca la existencia de varios pasos o actividades que deben llevarse a cabo para acabar creando la empresa. Por ello, existen empresarios “nacientes” que tardan varios meses o incluso años desde la toma de la decisión hasta que la empresa comienza efectivamente a funcionar. Durante ese proceso, una parte de ellos abandona el proyecto. Esta complejidad, que es potencialmente muy relevante, queda obviada si consideramos la creación como un sólo acto instantáneo.

Del mismo modo, el crecimiento empresarial o la innovación no son resultados que puedan conseguirse de forma inmediata, con la mera decisión del empresario, sino que están compuestos a su vez de sucesivas etapas. La decisión de crecer debe verse acompañada de una larga lista de acciones o comportamientos por parte del empresario. Incluso existiendo esa predisposición a desarrollar la empresa, el proceso de implementación puede acabar frustrándola. Desde el punto de vista externo, esa situación se vería simplemente como

“ausencia de crecimiento”. En cambio, desde la visión de proceso, sería posible analizar qué fase es la que ha hecho fracasar el intento, y por qué.

Los modelos de intenciones, por su parte, hacen hincapié en una cuestión muy importante de la actividad empresarial. Se trata, por supuesto, de que el sujeto debe tener previamente la intención de ser empresario. Es evidente, en este sentido, que no se llega a ser empresario sin proponerselo uno⁽³¹⁾. En sentido contrario, es también obvio que la falta de intención supone un obstáculo prácticamente insalvable para llegar a serlo. Por lo tanto, el análisis de los condicionantes de la decisión empresarial parecerían un campo de estudio de primer orden si queremos elevar el ritmo de creación de empresas, y el grado de dinamismo de las existentes.

Es posible que, a partir de ese conocimiento, se lleguen a diseñar medidas de apoyo a la creación y a la dinamización empresarial completamente nuevas. No obstante, en muchas ocasiones se tratará más bien de la modificación o adaptación de otras ya existentes. En particular, existe un instrumento que está adquiriendo un importante auge en las últimas décadas, especialmente en el ámbito universitario. Se trata de la educación empresarial. Este tipo de formación puede tener distintos objetivos, según sus distintas variantes. En todo caso, como se verá, los más habituales son el de dar a conocer la opción empresarial como salida profesional, y el de ayudar a los participantes a la creación efectiva de una empresa.

En este sentido, ese tipo de formación parece que puede ser un instrumento muy útil de cara al surgimiento de más y mejores empresarios. No obstante, no siempre cumple esa función adecuadamente. En particular, existe una tendencia por parte de las instituciones que imparten este tipo de formación a limitar su actuación en un doble sentido. En primer lugar, en relación al objetivo perseguido, tienden a centrarse en los conocimientos prácticos concretos para la creación de empresas. Por su parte, en cuanto a los participantes, tienden a seleccionar a los alumnos que ya están decididos a ser empresarios. De esta forma pueden, por ejemplo, ofrecer resultados más favorables -como mayores tasas de creación de

(31) Cabe concebir situaciones extremas en las que alguien pueda verse forzado a ser empresario sin querer serlo, como el heredar una empresa cuya venta resulte dificultosa por cualquier motivo. Sin embargo, es evidente que casos como ese representan situaciones extremas muy poco habituales.

empresas por los participantes-, aunque estén descuidando una posible función de promoción de la actividad empresarial en el conjunto de la población, o en aquella parte que aún no ha decidido si quiere ser empresario.

La reflexión sobre estas circunstancias ha llevado a este autor al convencimiento de que existe un campo de análisis importante en este área que puede ofrecer unos resultados muy significativos. Se trataría de la profundización en los aspectos que explican la decisión de ser empresario, y la aplicación de este conocimiento al diseño de iniciativas de educación empresarial más efectivas. Esas iniciativas de educación empresarial mejoradas podrían suponer un instrumento mucho más adecuado para la actuación en entornos en los que otras medidas han resultado insuficientes. Si eso llega a ser cierto en términos generales, su posible aplicación al caso particular de Sevilla permitiría contribuir a corregir la baja reactividad de la población a los estímulos más tradicionales, la cual podría verse superada con iniciativas educativas de este tipo. De esta forma, sería idealmente posible comenzar a transformar la realidad de atraso económico en la que vive esa provincia desde hace mucho tiempo.

Por consiguiente, la justificación última que ha llevado a la realización de esta tesis doctoral vendría dada por un doble motivo. En primer lugar, la contribución al desarrollo más general del conocimiento en un área potencialmente muy relevante. En segundo lugar, los posibles efectos sobre economías relativamente menos desarrolladas como sería el caso, concretamente, de la de Sevilla.

4. Objetivos

Comienza a existir, como se ha indicado, una emergente bibliografía concentrada en la explicación de cómo se produce la decisión individual de ser empresario, y de las diferentes etapas por las que atraviesa la persona durante el proceso de creación y desarrollo de la empresa. Sin embargo, aún no se ha tratado de aplicar ese conocimiento -que conocemos- al diseño de instrumentos de apoyo a la creación y desarrollo empresariales. En particular, debido a las características de ese proceso, la educación empresarial podría ser un instrumento adecuado en el que desarrollar esas aplicaciones.

De esta forma, *el objetivo principal de este trabajo es el profundizar en las vías que permitan integrar esos modelos explicativos de la decisión de ser empresario dentro del diseño y programación de las actividades de educación empresarial, de forma que ese tipo de formación pueda ser más efectiva en la promoción de la creación de empresas y, sobre todo, del dinamismo empresarial.*

Para lograr ese objetivo, no obstante, entendemos necesario establecer una serie de objetivos intermedios que permitan ordenar y consolidar los conocimientos existentes y, eventualmente, avanzar en algunos de ellos. Así, en primer lugar, debemos tratar de precisar exactamente qué tipo de modelo explicativo vamos a tomar como referencia sobre la decisión de ser empresario. Además, en la medida que la decisión de dinamizar la empresa es diferente e independiente de la de crearla, es necesario explicar también cómo se produce esta segunda circunstancia.

Por su parte, la educación empresarial es algo relativamente nuevo, por lo que aún no existe un cuerpo teórico consolidado alrededor de la misma, así como tampoco un suficiente consenso en cuanto a su definición, objetivos, contenidos, etc. En este sentido, debemos partir de una definición de educación empresarial en la que basarnos. Sin embargo, 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. Puesto que no existe ninguna que pueda considerarse admitida de forma general, hemos considerado oportuno desarrollar nuestra propia definición.

Del mismo modo, para comprender las características y situación actuales de la educación empresarial resulta muy conveniente revisar su origen y la evolución que ha seguido en distintos lugares. En todo caso, existen ciertos elementos que parece necesario tener en cuenta a la hora de construir un proyecto de educación empresarial como el que nos proponemos. Los componentes de la educación empresarial, por lo tanto, también deben ser estudiados.

Nuestra preocupación, sin embargo, se centra en la situación de las economías menos favorecidas y, en particular, en el caso concreto de la provincia de Sevilla. Nuestro trabajo, por tanto, sólo se vería completado si contrastásemos la validez de nuestras conclusiones teóricas en la práctica. Por este motivo, se ha considerado necesario realizar esa comprobación, y se ha seleccionado para ello

a una parte de la población sevillana. No obstante, resulta imposible realizar una contrastación completa, pues no existen en Sevilla iniciativas de educación empresarial suficientemente desarrolladas que permitan la comparación de sus resultados en función de los distintos objetivos que éstas persigan. En todo caso, dentro de los límites señalados, hemos tratado de confirmar la validez de los modelos explicativos de la decisión de ser empresario, así como la influencia que ejerce la escasa oferta de educación empresarial existente.

De esta forma, los objetivos intermedios específicos que nos proponemos alcanzar como pasos previos que vayan contribuyendo al logro de nuestro objetivo final han sido los siguientes:

- C Respecto al análisis del proceso empresarial:
 - C Desarrollar una visión de proceso de la actividad empresarial que abarque no sólo la fase de creación de la empresa, sino también los comportamientos de dinamización posteriores.
 - C Describir un modelo de intención empresarial que permita explicar la decisión del individuo de ser empresario, así como los factores que determinan esa decisión.
 - C Integrar los modelos de intenciones dentro de la visión de proceso de la actividad empresarial, construyendo un esquema descriptivo tanto en relación a la fase de creación de la empresa como en cuanto a la fase de dinamización de la misma.
 - C Identificar algunos aspectos concretos en los que sea posible intervenir para elevar el grado de intención empresarial del individuo, tanto en relación a su decisión de ser empresario, como a la de dinamizar la empresa.
- C Respecto al estudio de la educación empresarial:
 - C Definir qué vamos a entender por educación empresarial a lo largo de este trabajo.

- C Analizar la situación actual de la educación empresarial en el mundo y -en particular- las vías de evolución y transformación que ha seguido en las últimas décadas.
- C Identificar los diferentes objetivos que pueden perseguirse con la educación empresarial y la contribución de cada uno de ellos al propósito principal de nuestra investigación.
- C Examinar los componentes o elementos esenciales que constituyen una iniciativa o proyecto de educación empresarial, así como las diferencias entre ellos en función de los diferentes objetivos que se persigan con ella.
- C Respecto a la contrastación empírica:
 - C Seleccionar aquel colectivo de la población sevillana que puede encontrarse en situación más favorable para tomar la decisión de crear una empresa y convertirse así en empresario.
 - C Contrastar la validez del modelo de intenciones empresariales para explicar la decisión de ser empresario.
 - C Conocer el grado de intención empresarial de ese colectivo dentro de la población sevillana.
 - C Analizar el papel que juega la participación en iniciativas de educación empresarial en la elevación del grado de intención empresarial. Especialmente, conocer la forma en la que se produce ese efecto, y las variables a través de las cuales opera.
- C Respecto a las vías de integración de los modelos explicativos de la decisión empresarial con la educación empresarial:
 - C Formular algunas recomendaciones sobre aspectos concretos en los cuáles la educación empresarial podría actuar para elevar la intención de ser empresario y la de dinamizar posteriormente la empresa creada.

- C Describir los medios específicos que podrían usarse para lograr esos resultados. En particular, identificar los elementos o componentes de la educación empresarial que contribuirían a este objetivo.

5. Metodología

La consecución de los objetivos señalados requiere la realización de un estudio eminentemente teórico, aunque completado con un análisis empírico. En particular, desde el punto de vista teórico, puesto que nuestro propósito principal es el de integrar dos cuerpos de conocimiento diferenciados -proceso empresarial y educación empresarial-, resulta imprescindible el análisis previo de ambos por separado.

De esta forma, si bien hemos hecho referencia anteriormente a la justificación de tipo macroeconómico en la que descansa este trabajo -el efecto positivo que un tejido empresarial más denso y dinámico tiene sobre el desarrollo económico regional-, nuestro análisis es eminentemente microeconómico. En efecto, en esta introducción hemos recogido algunas aportaciones que, a nuestro entender, permiten apuntar que las actuaciones empresariales individuales son las que contribuyen al logro de ese resultado global.

No obstante, somos conscientes de que las breves páginas dedicadas a esta cuestión no pueden considerarse una demostración de esa relación. En este sentido, ya hemos señalado la existencia de una línea de expansión dentro del Grupo de Investigación “Las PYMEs y el Desarrollo Económico”, de la Universidad de Sevilla, que trata de profundizar sobre los mecanismos concretos por los que se produce ese efecto de la actividad empresarial sobre el desarrollo económico. Sin embargo, creemos que los dos primeros epígrafes de esta introducción sí permiten justificar -al menos- la existencia de serios indicios de que esa relación efectivamente existe.

En base a esa hipótesis de partida, el esquema seguido para el análisis teórico ha sido el de comenzar revisando la literatura existente sobre las materias objeto de estudio. Puesto que se trata de desarrollos teóricos relativamente recientes, no existen grandes trabajos panorámicos que ofrezcan una visión general, ni conceptos o relaciones claramente asentadas o consolidadas. Por ello, hemos

tratado de analizar la bibliografía más actualizada, intentando hacernos eco de los desarrollos más recientes. En particular, hemos notado una notable carencia no sólo de definiciones compartidas, sino incluso de terminología común en muchos casos.

En este sentido, una primera cuestión a tener en cuenta es la relativa a la denominación de ese área de estudio que trata de conocer las funciones y actividades del empresario. En la literatura anglosajona, aunque tampoco existe un consenso claro, lo más habitual es la utilización del término “entrepreneurship” para referirse a ese área de conocimiento. La traducción literal del mismo al español sería “empresarialidad”, palabra que no se encuentra aún aceptada por la Academia de la Lengua. Sin embargo, las posibles locuciones que a veces se usan para traducirla no son suficientemente descriptivas, o son demasiado extensas. Por ese motivo, aún a riesgo de incurrir en incorrección gramatical, en este trabajo hemos utilizado ese término de “empresarialidad” para referirnos a la actividad empresarial en general y al conjunto de las funciones que desempeña el empresario.

Una segunda cuestión en este mismo sentido es la ausencia de una definición clara de qué es la educación empresarial y qué objetivos debe perseguir. En efecto, como veremos a lo largo de los Capítulos III y IV, existen gran variedad de opiniones diferentes al respecto. Una consecuencia derivada de esta situación es la confusión existente en la literatura. Así, hemos encontrado con relativa frecuencia trabajos que se centran en un determinado objetivo de la educación empresarial, pero que tratan de construir a partir de otros que conciben un objetivo diferente. Por ello, en este trabajo hemos hecho un esfuerzo para tratar de elaborar una definición operativa de educación empresarial que pueda abarcar al conjunto de las actuaciones en este campo. Sin embargo, al analizar los diferentes objetivos, hemos tratado de diferenciar claramente y referirnos por separado a cada uno de ellos, persiguiendo en todo momento la máxima claridad posible.

Los Capítulos V y VI, en cambio, están dedicados al análisis empírico de las intenciones empresariales y la influencia de la educación empresarial. Para ello, hemos construido un cuestionario basándonos estrictamente en los conceptos teóricos desarrollados en los capítulos anteriores. En la realización de la encuesta y el análisis de resultados hemos sido especialmente cuidadosos de no extraer

conclusiones que no esté sólidamente sustentadas en los datos. En particular, en cuanto a las relaciones entre las variables analizadas, sólo se han tenido en cuenta las que son claramente significativas. Sobre el sentido de esa relación -si una variable es causa de la otra, o viceversa, o si las dos son consecuencia de una tercera variable-, se ha procurado no realizar afirmaciones contundentes a menos que existiesen argumentos teóricos suficientemente relevantes para justificarlas.

6. Fuentes

Al tratarse este de un trabajo eminentemente teórico, las fuentes utilizadas en este trabajo han sido fundamentalmente bibliográficas. Las fuentes estadísticas, por su parte, sólo han sido precisas al comienzo del Capítulo V, a los efectos de mostrar la situación de atraso relativo de la economía sevillana -y la andaluza- frente a la española.

Esas fuentes estadísticas han procedido, en todos los casos, del Instituto Nacional de Estadística. De esa entidad hemos obtenido los datos relativos a la producción de los diferentes ámbitos geográficos, en concreto, a través de la Contabilidad Regional Trimestral. Del mismo modo, los datos de empleo proceden de la Encuesta de Población Activa. Ese mismo origen tiene la información relativa a la división de la población ocupada en función de su situación profesional en distintos momentos del tiempo. En cuanto a los datos sobre la renta disponible por habitante, éstos proceden de la Contabilidad Regional de España, base 1995. Por último, dentro ya del análisis de la muestra seleccionada, se ha usado también la información procedente del Avance de resultados del Censo de Población y Viviendas 2001, publicado por el Instituto Nacional de Estadística. Esos datos han servido para contrastar el nivel educativo de las familias de los estudiantes entrevistados.

Otros aspectos de la muestra, en cambio, por tratarse de estudiantes de una institución universitaria, han sido contrastados con el Anuario Estadístico 2002-2003, de la Universidad de Sevilla. Esa fuente de información se ha utilizado para determinar el tamaño y características de la muestra, así como para comprobar la representatividad de la misma.

El resto del trabajo empírico se ha realizado con los datos obtenidos de la muestra seleccionada. No obstante, dada la ausencia de instrumentos estandarizados para este tipo de investigación, ha sido necesario elaborar un cuestionario propio. En este sentido, aunque no hemos realizado un procedimiento de contrastación completamente riguroso que permita garantizar la fiabilidad del instrumento, se ha puesto el máximo cuidado para evitar errores de diseño que pudiesen invalidar los resultados. En el Capítulo V se describe con mucho más detalle el procedimiento de elaboración del instrumento de análisis, así como la realización efectiva de la encuesta y las técnicas estadísticas utilizadas para el análisis de los resultados.

En lo que se refiere a las fuentes bibliográficas, al final de este trabajo se recogen detalladamente todas las que hemos utilizado. Al ser los temas objeto de estudio relativamente recientes, existe una abundante cantidad de trabajos publicados en revistas científicas especializadas o presentados a congresos científicos. En cambio, en el otro extremo, son muy escasos -por no decir prácticamente inexistentes- los trabajos monográficos que ofrecen un cuerpo teórico más completo y una visión de conjunto sobre estos temas. Esto ha supuesto una considerable dificultad a la hora de extraer la información relevante.

Entre otros aspectos, esta dificultad se ha hecho especialmente patente en el esfuerzo de síntesis que ha sido necesario realizar. Ante la falta de trabajos globales, casi todos los consultados analizan aspectos parciales de los objetos de estudio. Además, los métodos utilizados son muchas veces diferentes, cuando no contrapuestos. De esta forma, ha resultado dificultosa la extracción de la información relevante a nuestro objetivo en cada caso, y el mantenimiento de un hilo conductor a lo largo de toda la investigación.

En todo caso, se ha acudido siempre a fuentes originales. En este aspecto, los fondos bibliográficos de la Universidad de Sevilla han sido una fuente esencial de ayuda. Más concretamente, el acceso a base de datos de publicaciones científicas informatizadas a través de los convenios firmados por la biblioteca universitaria con las entidades gestoras de esos fondos, ha resultado fundamental. Al mismo tiempo, la consulta directa de actas de congresos que se hayan publicadas en internet ha permitido completar en la mayoría de los casos las necesidades bibliográficas.

Han existido situaciones, no obstante, en las que de ninguna de las dos maneras resultó posible acceder a determinados artículos o comunicaciones que parecían muy relevantes, al ser citados por otros autores con frecuencia. En esos casos, hemos optado por pedir directamente a los autores la remisión de los mismos. En concreto, se han solicitado trabajos a W.E. McMullan, A.L. Carsrud, a T.W. Noel, y H. Klandt -este último a través de Nicolle Barth-. Desde aquí agradecemos a esas personas su amabilidad al remitirnos los trabajos solicitados.

Capítulo II:

Análisis del proceso empresarial

En el presente capítulo nuestro principal objetivo va a ser el de analizar las variables que inciden sobre la actividad empresarial, así como el modo en el que lo hacen. En particular, pretendemos exponer un modelo de intenciones de la actividad empresarial, según el cual las actitudes y habilidades hacia la misma condicionarían la mayor o menor intención de realizar comportamientos empresariales. En todo caso, no pretendemos desarrollar un modelo de función empresarial que sea universalmente aceptado, pues entendemos que la falta de consenso en cuanto a muchas de las características y facetas del empresario es aún demasiado elevada.

No obstante, es necesario avanzar en este aspecto si queremos progresar hacia nuestro objetivo de integrar la visión de la empresariedad en la educación empresarial, en especial en relación al surgimiento de un creciente número de empresarios “de calidad”. Para ello vamos a tratar de profundizar en tres cuestiones. La primera de ellas se refiere a la mayor o menor inclinación hacia la actividad empresarial del individuo. En segundo lugar, consideramos el proceso a través del cual el individuo toma la decisión y pone realmente en marcha una iniciativa empresarial. La tercera cuestión se relaciona con los factores que explican el grado de dinamismo que desarrollará este agente en su actividad como empresario; es decir, la “calidad empresarial” del mismo.

De esta forma, a pesar de que no existe un consenso general sobre el concepto de empresario, sí que existen numerosas aportaciones en este sentido. En concreto, nuestro trabajo va a tomar como punto de partida los modelos de emergencia empresarial del profesor Cáceres (2002) y de calidad empresarial del profesor Santos (2001). Estos estudios han sido desarrollados dentro del Grupo de Investigación “Las PYMEs y el desarrollo económico”, de la Universidad de

Sevilla, y parten a su vez del modelo de síntesis sobre la función empresarial elaborado por el prof. Guzmán (1994). En un trabajo anterior⁽³²⁾ profundizamos en algunas de las teorías de síntesis sobre la función empresarial, así como en los factores determinantes de la emergencia y calidad empresariales⁽³³⁾, encontrando que los citados modelos pueden ser de gran utilidad a nuestro propósito actual.

Como veremos, estas dos conceptualizaciones sobre la emergencia y la calidad empresariales, si bien suponen un gran paso adelante, no profundizan suficientemente en el proceso mental que lleva al individuo a tomar las sucesivas decisiones que lo convertirán en empresario, y/o en un empresario de calidad. Por ello, en este capítulo vamos a tratar de integrar esos dos modelos dentro de un marco teórico que permita aproximarse a lo que podríamos llamar el “proceso empresarial” del individuo. De esta manera, será posible avanzar hacia la identificación de la forma concreta en que actúan aquellos elementos que influyen más decisivamente sobre el inicio de la actividad empresarial, y sobre el grado de dinamismo con el que la misma se lleva a cabo. Así, estaremos en condiciones de desarrollar un modelo de educación empresarial que intervenga en esos elementos, y que lo haga de la manera más efectiva, para lograr que aquellos agentes que participasen en ese proyecto de educación empresarial se convirtiesen efectivamente no sólo en empresarios, sino en “empresarios de calidad”.

A lo largo de todo el capítulo prestaremos una especial atención a los resultados que esta visión de proceso de la actividad empresarial pueda tener sobre la educación empresarial. En este sentido, conocer no sólo las variables que actúan en ese proceso, sino la forma en la que lo hacen, contribuirá probablemente a que los contenidos y metodologías diseñados sean más efectivos. Por todo ello, en el primer epígrafe de este capítulo presentaremos la visión de proceso de la actividad empresarial, así como la estructura básica de los modelos de intenciones. En el segundo prestaremos especial atención a la primera de sus fases, que se ha dado en llamar ‘potencial empresarial’. A continuación, en el tercer epígrafe, nos

(32) Liánán, F. (2001): *Hacia una nueva política de fomento empresarial: al apoyo a la esfera impulsora del empresario*. Dpto. de Economía Aplicada I, Universidad de Sevilla. Sevilla, mimeo.

(33) Una visión mucho más amplia sobre las distintas aportaciones a la teoría del empresario puede verse en O’Kean, J.M. (1991): op. cit.; además de en los trabajos señalados: Guzmán, J. (1994): op. cit.; Santos, F.J. (2001): *La calidad del empresario sevillano*, Biblioteca de Socioeconomía Sevillana. Sevilla Siglo XXI, Sevilla; y Cáceres, F.R. (2002): *Entorno socioeconómico y espíritu empresarial. Factores determinantes de la emergencia empresarial en Andalucía Occidental*, Secretariado de publicaciones, Universidad de Sevilla, Sevilla.

referiremos al proceso de creación de una nueva empresa. Por su parte, en el cuarto epígrafe, trataremos de profundizar en el aspecto relativo a la calidad o dinamismo empresarial. Para finalizar, dedicaremos el último epígrafe a señalar brevemente las consecuencias que la visión adoptada de la actividad empresarial puede tener para el diseño y contenidos de la educación empresarial.

1. Visión de proceso de la empresarialidad y modelos de intenciones

Dentro de la literatura sobre la actividad empresarial, está cobrando fuerza en los últimos años una visión de la empresarialidad basada en la idea de que el comportamiento empresarial es algo que se pone de manifiesto mediante la toma de sucesivas decisiones a lo largo del tiempo. En este sentido, la decisión de crear una empresa no puede analizarse aisladamente del resto de las circunstancias y trayectoria del individuo. En particular, para que esa persona se decidiese a entrar activamente en la condición de empresario debería existir al menos una inclinación o afinidad previa hacia esa actividad, la cuál dependerá de otra serie de variables. Del mismo modo, para que un empresario sea más o menos dinámico o de calidad es necesario -lógicamente- que sea primero empresario, es decir, que haya creado o adquirido una empresa con anterioridad. Así, esta visión de proceso tiene la virtualidad de poner de manifiesto todo ese cúmulo de decisiones que la persona debe tomar a lo largo de su carrera empresarial.

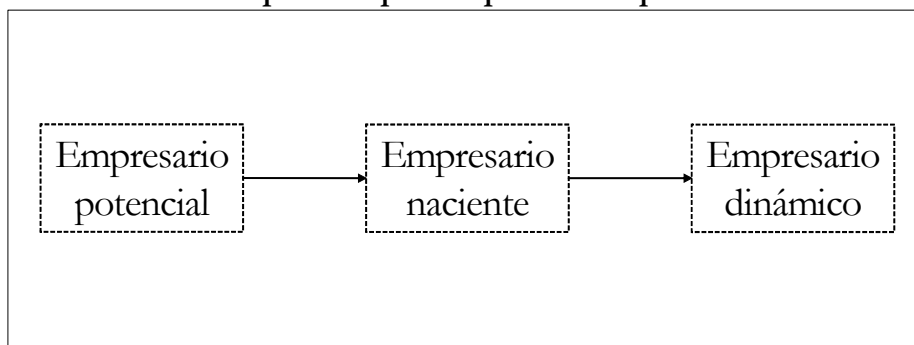
Del mismo modo, cuando se resalta el hecho de que la actividad empresarial consiste en la toma de decisiones voluntarias por parte del sujeto, cobra importancia el análisis de los motivos para tomar esas decisiones. En particular, muchos autores señalan la necesidad de que exista una intención previa, para que esas decisiones se tomen. Más adelante, en este primer epígrafe, nos detenemos en los modelos de intenciones de la actividad empresarial

1.1. La actividad empresarial como proceso

La visión de proceso de la actividad empresarial es muy interesante porque no sólo señala una lista de variables que tienen una influencia más o menos elevada en la decisión del individuo de ser empresario, o de dinamizar su empresa, sino que se detiene a analizar la forma y el momento concretos en que el empresario

toma sus decisiones. Esto resulta muy relevante de cara al objetivo de nuestro trabajo, pues si conocemos el modo de influir de las distintas variables podremos diseñar medidas educativas específicamente orientadas a potenciar ese efecto, o a sustituirlo cuando la variable explicativa no se dé de forma espontánea.

Figura II.1
Principales etapas del proceso empresarial



Fuente: elaboración propia.

De esta forma, el concepto de proceso empresarial hace referencia al estudio de las distintas etapas o decisiones por las que pasa el individuo a lo largo de la gestación y puesta en marcha de una iniciativa empresarial⁽³⁴⁾. En ese mismo sentido destacan las teorías sobre la carrera profesional, pues precisamente ponen el énfasis en el hecho de que la actividad empresarial es duradera, compleja y compuesta de diversas facetas y etapas⁽³⁵⁾. A modo ilustrativo, en la Figura II.1 recogemos de forma resumida las tres etapas principales que componen ese proceso empresarial. Cuando se analicen cada una de ellas por separado a lo largo de este capítulo, se irá profundizando en los distintos comportamientos específicos que las componen.

En la práctica, sin embargo, la mayor parte de los autores se centran en las fases de evolución de la empresa una vez creada, dejando de lado u obviando las

(34) Véase, por ejemplo, Harvey, M. y Evans, R. (1995): "Strategic windows in the entrepreneurial process", *Journal of Business Venturing*, vol. 10, num. 5, pp. 331-347; Dubini, P. y Aldrich, H. (1991): "Personal and extended networks are central to the entrepreneurial process", *Journal of Business Venturing*, vol. 6, num. 5, pp. 305-313; o Birley, S. (1985): "The role of networks in the entrepreneurial process", *Journal of Business Venturing*, vol. 1, num. 1, pp. 107-117.

(35) Dyer, G. (1994): "Toward a theory of entrepreneurial careers". *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 19, num. 2, pp. 7-21.

etapas anteriores. Las fase de creación -empresario naciente- y la relativa a la decisión de ser empresario -empresario potencial- son relativamente más novedosas y, por tanto, menos estudiadas. En cambio, el análisis del desarrollo empresarial ha recibido tradicionalmente más atención. Este es el caso de Scott y Bruce (1987), que consideran la existencia de cinco etapas en el crecimiento de las pequeñas empresas, con sucesivas crisis que son las que desencadenan el paso o no a la siguiente etapa. El objetivo de su estudio es desarrollar un modelo de crecimiento de la pequeña empresa que permita aislar los factores principales que son importantes en cada etapa, y el tipo de crisis que será enfrentada al pasar a la siguiente etapa. De esta forma, el empresario podrá planificar con mayor seguridad el futuro de su empresa.

Según esos autores, la decisión de crecer depende en gran parte de cuestiones internas a la empresa y al empresario, pero los factores externos también ejercen una gran influencia, pudiendo provocar la aparición de una crisis cuya solución supondría el paso a la siguiente etapa. A pesar de ello, los autores señalan la importancia de los objetivos y valores del empresario, y reconocen que este modelo general puede presentar variantes en función de las características de la empresa o las del mercado en el que opera. En cualquier caso, sólo el paso de la primera a la segunda etapa se señala como imprescindible y relativamente rápido. Mientras, las crisis que provocarían el cambio a la tercera y sucesivas etapas pueden tardar en aparecer, o incluso no presentarse. Las características de esas cinco etapas descritas son las siguientes⁽³⁶⁾:

C *Establecimiento*. La creación de la nueva empresa supone un enorme esfuerzo para su creador hasta que la unidad productiva está en funcionamiento y ha comenzado a comercializar sus productos o servicios. No obstante, esta fase es necesariamente breve, puesto que cuando se ha logrado surgen inmediatamente los factores que provocan la primera crisis. Estos consisten fundamentalmente en tres: la necesidad de conseguir un flujo de caja positivo y beneficios; las necesidades de organización y administración asociadas a la creciente actividad; y la gran cantidad de tiempo que el empresario debe dedicar. Si el empresario no reconoce esta situación de crisis y no acepta el cambio requerido, el resultado será la desaparición de la empresa.

(36) Scott, M. y Bruce, R. (1987): "Five stages of growth in small firms", *Long Range Planning*, vol. 20, num. 3, pp. 45-52.

- C *Supervivencia.* En esta fase la empresa normalmente sigue teniendo una sola línea de producción, el aumento de ventas suele provenir de la expansión del mercado, la financiación corre a cargo del propietario, aunque los créditos a corto plazo y los descubiertos son frecuentes. La empresa puede permanecer en esta fase de supervivencia durante un tiempo relativamente largo, hasta que tome la decisión de crecer -ya sea por propia motivación, o por intensificación de la competencia u otras alteraciones en el entorno-. Ante la aparición de un exceso de trabajo (overtrading), existe la opción de contener ese crecimiento y permanecer en la fase de supervivencia. Alternativamente, el empresario puede optar por atender a esa mayor demanda, lo que supondría trasladarse a la tercera fase. Otras fuentes de crisis provendrían de la necesidad de ampliar la base de clientes (en otra área geográfica, o a otro tipo de clientes), o del aumento de la competencia, que obliga a adoptar una respuesta competitiva, además de la necesidad de mejorar los sistemas de información de la empresa. En cualquier caso, si el empresario decide responder a esta nueva situación se verá abocado a la tercera fase.
- C *Crecimiento.* En esta fase la empresa precisa de una estructura más formal basada en una división funcional. La labor del propietario se centrará en la coordinación de los gerentes de función. Si la empresa puede adaptarse al cambiante entorno, entonces podría permanecer en esta etapa durante bastante tiempo. A veces, el empresario puede vender durante esta fase, con una ganancia sustancial. El paso a la siguiente fase sólo se producirá si se perciben suficientes oportunidades. Por su parte, la entrada de nuevos competidores puede ser afrontada mediante la expansión (cuarta fase), o mediante la diferenciación (en este último caso se permanecería en la tercera fase).
- C *Expansión.* En esta fase se ha producido una descentralización de la gestión, así como una sistematización de las funciones administrativas, con la introducción de gestores profesionales. La empresa opera usualmente en varios mercados y con diversos productos. De nuevo, la empresa puede permanecer en esta situación mientras que el entorno competitivo lo permita. Las crisis más probables tienen que ver con la distancia entre el empresario y la “acción”, o con la no suficiente preocupación por el cliente como centro

de la actividad. Así, si existe el deseo y la oportunidad de continuar creciendo, la empresa puede pasar a la siguiente etapa.

- C *Madurez*. En esta última fase, la empresa está en el límite del concepto de pequeña empresa utilizado. El crecimiento producido durante esta fase es probable que la convierta en una gran empresa. Las cuestiones claves son ahora el control de gastos, la productividad y el encontrar oportunidades de crecimiento. Las inversiones principales se dirigen al marketing y al mantenimiento y la mejora de las instalaciones. Una mayor ampliación requerirá normalmente la entrada de nuevos accionistas (o la salida a bolsa), por lo que la presión de éstos comienza a ser importante.

Ese modelo, por tanto, considera que las empresas -en su proceso de crecimiento- pueden atravesar esas cinco fases. Sin embargo, sólo el paso de la primera a la segunda se presenta como inevitable. Las demás crisis pueden no presentarse y, si se presentan, pueden a veces ser resueltas por el empresario sin necesidad de avanzar a la siguiente etapa. De esta forma, muchas pequeñas empresas que cubren nichos específicos de demanda o mercados locales, si el entorno es relativamente estable, pueden permanecer indefinidamente en la fase de supervivencia. Si tenemos en cuenta el claro predominio de las pequeñas empresas en las distintas economías, parece que esto es lo que hacen la mayoría de los empresarios⁽³⁷⁾. Por otra parte, para esos autores, la crisis de establecimiento y la de supervivencia (si se presenta) serían críticas, pues su no superación llevaría a la desaparición de la empresa. Mientras, las de crecimiento y de expansión pueden resolverse con el paso a la siguiente fase -como las anteriores-, pero también con el mantenimiento o con un cierto declive (sin llegar necesariamente a la desaparición).

A pesar de su utilidad, el trabajo de Scott y Bruce (1987) no profundiza en el proceso que lleva a la decisión de crear la empresa y a la de crecer. Sin embargo, tiene la virtualidad de señalar la importancia de la motivación del empresario, así como que el crecimiento no es algo automático, sino que depende de una decisión de ese empresario, ya sea autónoma o en respuesta a una alteración del entorno⁽³⁸⁾.

(37) Sobre la distribución por tamaños de las empresas en varios países pueden verse los sucesivos informes de la Comisión Europea: *Enterprises in Europe*, que se publican periódicamente.

(38) En éste mismo sentido, véase Santos, F.J. (2001): op. cit.

Ante la ausencia de esa voluntad de crecimiento por parte del agente empresarial, la empresa puede permanecer en la fase de supervivencia indefinidamente, adaptándose reactivamente a los cambios del entorno. No obstante, si la transformación de ese entorno es lo suficientemente profunda, se producirá una crisis de supervivencia. En este caso, la falta de mentalidad de crecimiento del empresario haría probablemente que la empresa desapareciera.

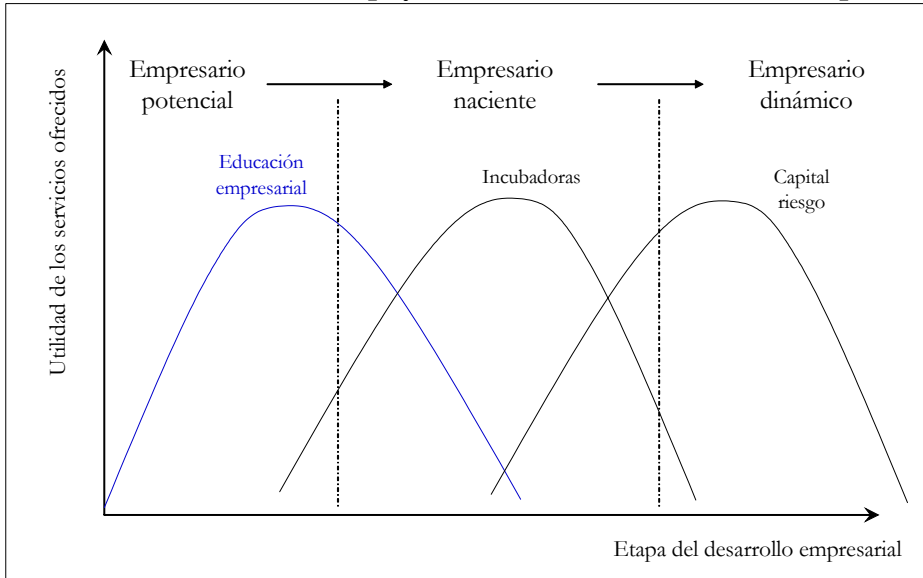
McMullan y Long (1987), por su parte, señalan la existencia de una fase pre-nacimiento en la empresa, la cual también es importante, pues condiciona la evolución posterior de la misma. En este sentido, en esa fase se desarrollan una serie de actividades por parte del futuro empresario que acabarán desembocando en la puesta en marcha de la empresa. Para esos autores, la función de la educación empresarial sería precisamente actuar en esa fase previa a la creación. Así, en la Figura II.2 se muestra cómo algunos de los instrumentos de apoyo actuarían sobre diferentes momentos del proceso empresarial. Dada la trascendencia que tiene esa fase para el surgimiento y desarrollo posterior de la empresa, no es extraño que haya otros autores que también la analicen recientemente. Al individuo que está llevando a cabo estos comportamientos, pero que aún no es empresario por no haber creado la empresa se ha dado en llamarlo “empresario naciente”⁽³⁹⁾.

Por último, retrocediendo un poco más en la línea temporal que define ese proceso empresarial, cabe plantearse si ciertos individuos poseen una cierta inclinación o tendencia favorable hacia este tipo de actividad. En ese caso estaríamos hablando del ‘potencial empresarial’, que hace referencia a la mayor o menor inclinación y capacidades del individuo para poner en marcha una iniciativa empresarial. Este concepto también ha adquirido una gran relevancia en la literatura⁽⁴⁰⁾.

(39) Véanse, entre otros, Reynolds, P.D. (2000): “Netherlands nascent: entrepreneurship in northern Europe”, en EIM: *Entrepreneurship in the Netherlands. Opportunities and threats to nascent entrepreneurship*, EIM / Ministerio de Asuntos Económicos, Zoetermeer; o Liñán, F., Martín, D. y González, R. (2002): “Characteristics of nascent entrepreneurs in Germany”, comunicación presentada al 42nd European Regional Science Association ERSA Conference, Dortmund (Alemania), 27-31 agosto.

(40) Véase, por ejemplo, Krueger, N.F. y Brazeal, D.V. (1994): “Entrepreneurial potential and potential entrepreneurs”. *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 18, num. 3, pp. 91-104; o Rodríguez, M.J. (2001): *Análisis del potencial empresarial desde una perspectiva de género. El caso de los universitarios sevillanos*, Dpto. de Economía Aplicada I, Universidad de Sevilla, Sevilla, mimeo.

Figura II.2
Efectividad de medidas de apoyo en cada fase de desarrollo empresarial



Fuente: elaboración propia en base a McMullan, W.E. y Long, W.A. (1987): "Entrepreneurship education in the nineties", *Journal of Business Venturing*, vol. 2, num. 3, pp. 261-275, Figura 1, p. 264.

En este último sentido, la mayor o menor inclinación hacia la actividad empresarial parece estar relacionada con la valoración que se haga por el sujeto de esa opción de carrera profesional en comparación con las restantes alternativas disponibles. De esta forma, según Dyer (1994), la actividad empresarial sería una más de las distintas carreras profesionales, y su estudio trataría de analizar el progreso del individuo a lo largo de su actividad empresarial, pasando por sucesivas etapas, y adoptando distintos roles en cada una de ellas. En ese mismo sentido, otros autores señalan que es difícil no ver la creación de empresas como una elección de carrera profesional⁽⁴¹⁾. De esta forma, una teoría de la carrera empresarial que pretenda tener verdadera eficacia descriptiva o predictiva debería contener un análisis de los siguientes cuatro componentes⁽⁴²⁾: la elección de carrera; la socialización de la carrera profesional, describiendo los tipos de experiencias de socialización que preparan y orientan a un individuo hacia la

(41) Krueger, N.F., Reilly, M.D. y Carsrud, A.L. (2000): "Competing models of entrepreneurial intentions", *Journal of Business Venturing*, vol. 15, num.5/6, pp. 411-432, p. 414.

(42) Dyer, G. (1994): op. cit., p. 8.

carrera empresarial; la orientación de la carrera profesional, con indicación de cuáles de los distintos roles simultáneos que se derivan de esa carrera van a ser más desarrollados o desplegados, y cuáles menos; y la progresión en la carrera empresarial o la forma en que los distintos roles (tanto en el aspecto empresarial como en el personal o en el familiar) cambian o se suceden a lo largo del tiempo.

Del mismo modo, esa teoría debiera articular los tipos de dilemas o conflictos que probablemente se irán encontrando en el desarrollo de los sucesivos roles. Según ese autor, por tanto, no se puede aislar la actividad empresarial del resto de actividades desempeñadas por el individuo tanto en el aspecto personal como familiar o social. Así, a lo largo de toda la carrera, las decisiones empresariales estarían condicionadas por las relativas a los aspectos personales, familiares y sociales.

Un enfoque similar lo encontramos en Harvey y Evans (1995). Para ellos, existen unas ‘ventanas estratégicas’ de oportunidad que se presentan en determinados momentos de la progresión vital del individuo. Algunas de esas ventanas serían, por ejemplo, la graduación universitaria; adquisición de experiencia funcional; de autoridad posicional; de experiencia en la industria; de independencia financiera, o la jubilación. En esos momentos, o en otros similares, el individuo se encuentra en una situación favorable para aprovechar oportunidades empresariales que se presenten. Sin embargo, para que esas ventanas estratégicas puedan ser empleadas con éxito, es necesario que coincidan con una situación del entorno en el que la oportunidad exista y que permita al individuo desarrollar y poner en práctica su iniciativa. En ese caso estaríamos en lo que esos autores denominan una ‘conjunción crítica’⁽⁴³⁾.

Por el contrario, si esa conjunción crítica no es aprovechada para tomar una decisión que implique un desarrollo empresarial, es posible que tarde mucho tiempo en volver a presentarse otra oportunidad, o que no se presente nunca. Así, puede ocurrir que el individuo se encuentre en esa situación pero no sea capaz de aprovecharla por restricciones de tipo personal y/o familiar, a pesar de presentarse una oportunidad adecuada a su etapa en el ciclo vital. También puede ocurrir que el impedimento venga motivado por una falta de las habilidades necesarias (falta de conocimientos, experiencia, ...), que imposibiliten el aprovechamiento exitoso

(43) Véase Harvey, M. y Evans, R. (1995): op. cit., Figura 2, p. 337.

de esa conjunción crítica. En este último caso, si el individuo hubiese anticipado la posibilidad de encontrarse con una situación similar, podría haberse preparado para estar en condiciones de aprovecharla. Con respecto a esta cuestión, la educación empresarial podría ser un instrumento que favoreciese la decisión de aprovechar la oportunidad cuando se presente una de esas conjunciones críticas.

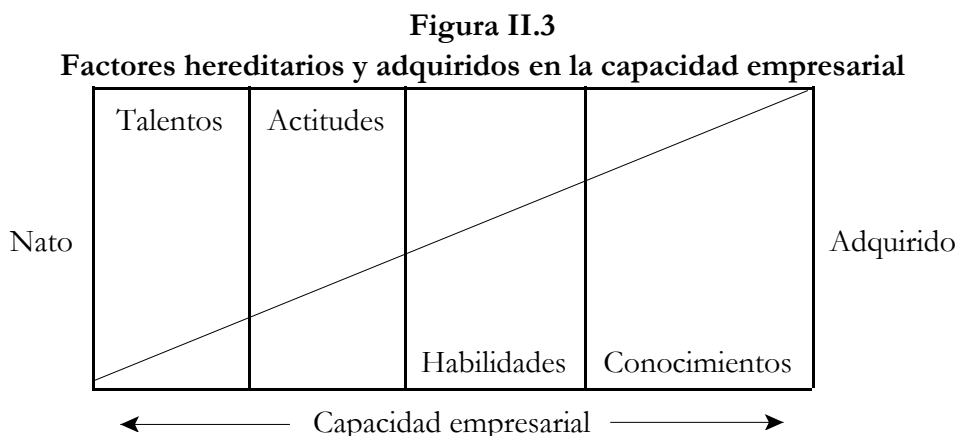
En este sentido, Harvey y Evans (1995) consideran que no existe un único conjunto de habilidades o experiencias que garanticen el éxito. Por el contrario, las cualidades o conocimientos que son más adecuados para crear y dirigir una empresa deben ponerse en relación con cada etapa de la carrera profesional del individuo, y también con las características de la oportunidad que se presente. Por lo tanto, la preparación para ser empresario también puede ser descrita como un proceso dinámico, en el que no existe un único conjunto de habilidades o experiencias que permitan asegurar un resultado satisfactorio. Así, incluso cuando aparecen oportunidades de forma inesperada, derivadas de la ocurrencia de un acontecimiento no incremental (pérdida involuntaria de empleo, muerte de un miembro de la familia, divorcio, herencia, etc.), en las que no ha sido posible calcular anticipadamente su aparición, es posible una cierta preparación para esas ventanas estratégicas inesperadas⁽⁴⁴⁾.

Desde nuestro objetivo de contribuir a un modelo de educación empresarial que fomente la aparición de empresarios de calidad, esto tiene una gran trascendencia. En efecto, si es posible que los individuos puedan prepararse no sólo para aprovechar una ventana estratégica más o menos previsible (el momento de la graduación universitaria, o el haber adquirido cierta experiencia en una empresa del sector donde las perspectivas de promoción son muy limitadas), sino también para aquellas que surgen de forma totalmente imprevista, entonces existe una función a desempeñar por la educación empresarial. En particular, esta investigación propone como un importante punto de partida la evaluación de las actitudes, las aptitudes y los rasgos personales y habilidades en un momento inicial de la carrera del individuo. De este modo, se podrá actuar sobre aquellas que no estén presentes a un nivel suficiente⁽⁴⁵⁾.

(44) Harvey, M. y Evans, R. (1995): *ibídem*, p. 341.

(45) Sobre la posibilidad de desarrollar aptitudes y actitudes, y su importancia para la educación empresarial puede verse, por ejemplo, Garavan, T.N. y O'Conneide, B. (1994): "Entrepreneurship education and training programmes: a review and evaluation", *Journal of European Industrial Training*, vol. 18, num. 8, pp. 3-12.

En este sentido, la posibilidad de desarrollar rasgos y habilidades que no estén presentes en el sujeto es algo en cierta medida controvertido. Es muy habitual considerar que los rasgos de la personalidad son algo innato, que viene determinado desde el nacimiento o -en todo caso- desde una etapa muy temprana del proceso de socialización del individuo. Por ello, serían características no modificables del sujeto. En este sentido, la Figura II.3 recoge la visión de González (2003), que expresa esa idea. En ella se denomina talentos a lo que nosotros consideramos rasgos, es decir, aquellas características que vendrían dadas desde el nacimiento. Por su parte, las actitudes se verían muy influidas por el clima social en el que se mueve el individuo y, «metafóricamente, son absorbidas por las personas a través de un proceso de ósmosis»⁽⁴⁶⁾. Por tanto, su modificación resultaría también muy difícil.



Fuente: González, M. (2003): *El empresario innovador schumpeteriano: una revisión*, Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco, Bilbao, Gráfico 27, p. 193.

En cambio, en la literatura psicológica, resulta generalmente admitido que la distinción entre factores hereditarios y adquiridos no es tan absoluta⁽⁴⁷⁾. En efecto, a pesar de que los rasgos o talentos pueden ser en mayor o menor medida innatos, no todas las personas desarrollan todos los rasgos o talentos que poseen. Una parte de ellos pueden permanecer latentes, sin expresión alguna. La expresión

(46) González, M. (2003): *El empresario innovador schumpeteriano: una revisión*, Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco, Bilbao, p. 195.

(47) Sobre la variabilidad de los rasgos de la personalidad, puede consultarse Morizot, J. y Le Blanc, M. (2003): "Continuity and change in personality traits from adolescence to midlife: a 25-year longitudinal study comparing representative and adjudicated men", *Journal of Personality*, vol. 71, num. 5, pp. 705-755.

efectiva de esos rasgos dependería de la propia evolución del sujeto y del entorno en el que se ha desarrollado. No obstante, los rasgos que permanecen latentes pueden ser desarrollados mediante el entrenamiento y la práctica. En cambio, aquellos que no se poseen en absoluto pueden ser compensados con el desarrollo de otros, o de ciertas habilidades.

Según esto, la distinción entre rasgos -o talentos- y habilidades sería solo relativa. Aunque algunas personas pueden tener una cierta predisposición o una mayor facilidad para determinados aspectos, sería posible desarrollar esa característica con el entrenamiento adecuado⁽⁴⁸⁾. De nuevo, este resultado es muy interesante para nuestro objetivo, pues permite afirmar que la educación empresarial puede ser efectiva -si se diseña adecuadamente y se adapta a las circunstancias concretas de los participantes- para elevar la inclinación empresarial de todas las personas, sin necesidad de que estas presenten ningún perfil de personalidad predeterminado.

Se podría afirmar, por tanto, en relación a la educación empresarial, que no existen 'recetas' universales para los programas formativos. El diseño educativo debe ser específico para las características de los participantes -según qué ventana estratégica es previsible que vayan a aprovechar-, y también para el contexto en el que se actúe, el tipo de proyecto a desarrollar y los objetivos que se persigan -según las características de la oportunidad y del entorno-.

En cualquier caso, es importante señalar que las sucesivas etapas de ese proceso empresarial suponen la toma continua de decisiones por parte del sujeto. En este sentido, la mayor parte de esas elecciones no tienen un carácter estrictamente técnico, sobre la obtención de financiación o la forma de gestionar los recursos dados unos objetivos. Por el contrario, se trata casi siempre de decisiones que afectan a ámbitos mucho menos cuantificables como las preferencias personales del sujeto, las implicaciones para la familia, la confianza en la propia capacidad o la cota de incertidumbre que se está dispuesto a soportar. Es decir, son decisiones que afectan a lo que Guzmán (1994) denomina la Esfera Impulsora del empresario. De ahí deriva la dificultad de establecer unos patrones de conducta generales, o identificar una variable exógena concreta que permita explicar el resultado del proceso.

(48) Morizot, J. y Le Blanc, M. (2003): *ibidem*, p. 707.

1.2. Los modelos de intenciones

A la hora de estudiar las distintas etapas que componen el proceso empresarial, es necesario reflexionar sobre el enfoque a utilizar. En este sentido, las metodologías utilizadas han ido variando. Así, muchos autores comenzaron buscando la existencia de ciertos rasgos de la personalidad que se asociaran con la actividad empresarial. Posteriormente, se han realizado trabajos que señalaban la importancia de otras características del sujeto tales como edad, sexo, lugar de origen, religión, nivel de estudios, experiencia laboral, etc. A estas variables podríamos llamarlas “demográficas” pues son perfectamente identificables y objetivas. 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 ha sido muy reducida.

Desde otra perspectiva, se vienen realizando aportaciones últimamente que señalan la importancia de analizar lo que ocurre dentro de la mente del sujeto. En efecto, puesto que la decisión de ser empresario se considera como voluntaria, parece razonable analizar cómo se toma esa decisión. En este sentido, los trabajos más prometedores, que comentaremos a lo largo de este capítulo, se centran en la intención empresarial como elemento previo y determinante para la puesta en práctica de comportamientos empresariales. A su vez, la intención de realizar un comportamiento, según Ajzen (1991), dependería de las actitudes del sujeto hacia ese comportamiento. Una actitud más favorable haría más factible la intención de realizarlo, y viceversa.

En este sentido, Robinson et al. (1991) justifican que lo que ellos denominan el “enfoque de las actitudes” es superior a otros que se han utilizado tradicionalmente en el análisis del empresario, como el enfoque de los rasgos o el demográfico. Del mismo modo se manifiestan Krueger et al. (2000), que agrupan esos otros enfoques bajo la categoría de variables individuales⁽⁴⁹⁾.

Respecto al enfoque de los rasgos, que pretende explicar la decisión de ser empresario por la posesión de ciertos rasgos de personalidad determinados, son muchos los autores que lo han criticado. Esas críticas provienen tanto desde el

(49) Krueger, N.F., Reilly, M.D. y Carsrud, A.L. (2000): op. cit., p. 414.

campo de la psicología como desde el de la economía (Ajzen, 1991; Shapero y Sokol, 1982; Gartner, 1989; Santos, 2001; Veciana et al., 2000), tanto por sus problemas metodológicos y conceptuales como por su baja capacidad explicativa.

En cuanto al enfoque demográfico, que pretende describir y predecir la empresariedad en base a una serie de datos biográficos del individuo, también ha recibido amplias críticas. En particular, Robinson et al. (1991) señalan tres deficiencias básicas⁽⁵⁰⁾. La primera se refiere al modo en que esas variables influyen. En efecto, una determinada característica influirá en la empresariedad del individuo a través de las conclusiones que éste saque sobre las experiencias vividas a partir de esa característica. Por tanto, serían muchas las posibles interferencias que distorsionarían la relación entre la característica y el comportamiento empresarial. En segundo lugar, muchas veces se usarán las características demográficas como sustitutos de los rasgos de personalidad, implicando que ciertas características se asocian con determinados rasgos, con lo que la crítica relativa a los rasgos también sería aplicable aquí. En tercer lugar, las características demográficas son inevitablemente estáticas -se poseen o no se poseen-, mientras que el fenómeno empresarial es dinámico y polifacético.

Un ejemplo de esta diferencia de enfoque vendría dado por la relación positiva existente entre experiencia laboral previa en empresas de la misma actividad y la creación posterior de una empresa⁽⁵¹⁾. Desde el enfoque demográfico, la relación sería lineal y automática entre número de años de experiencia y probabilidad de creación. Desde ese “enfoque de las actitudes”, esa relación dependería de cómo esa experiencia haya modificado las actitudes del sujeto. Por tanto, no sería la duración de la experiencia, sino lo que el individuo ha aprendido y sentido durante la misma, lo que influiría en su propensión empresarial.

De esta forma, frente a esos enfoques, Robinson et al. (1991) abogan por el análisis de las actitudes. Así, la actitud se define como la medida en que un individuo realiza una valoración positiva o negativa de algo. Las actitudes son relativamente estables, pero cambian con el tiempo y con la situación, y lo hacen

(50) Robinson, P.B., Stimpson, D.V., Huefner, J.C. y Hunt, H.K. (1991): “An attitude approach to the prediction of entrepreneurship”, *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 15, num. 4, pp. 15-16.

(51) Cooper, A.C. (1985) “The Role of incubator organizations in the founding of growth-oriented firms”, *Journal of Business Venturing*, vol. 1, num. 1, pp. 75-86.

a través de procesos de interacción con el entorno. El ritmo de variación de una determinada actitud dependerá según esté más asentada y sea más básica para la identidad del individuo, y también según la intensidad de las experiencias vividas. Por último, esos autores consideran que existen tres tipos de reacciones ante todo objeto, y que la combinación de las tres es la que conforma la actitud. Estos tres componentes son el afectivo (sentimientos positivos o negativos hacia ese objeto); el cognitivo (creencias y pensamientos sobre ese objeto de la actitud); y el conativo o relativo al comportamiento (intenciones y predisposiciones a actuar de determinada forma hacia ese objeto).

De forma similar, otros autores han tratado de profundizar en el proceso psicológico que lleva a la decisión de ser empresario. Así, partiendo de la importancia de las actitudes, un paso más consistiría en analizar cómo las mismas condicionan la decisión de ser empresario. En particular, por su repercusión en los trabajos más recientes, vamos a comentar a continuación dos de esos análisis. Se trata, en primer lugar, de la teoría del “suceso empresarial” de Shapero y Sokol (1982) y, a un nivel mucho más formalizado, la del “comportamiento planeado” de Ajzen (1991).

El primero de ellos parte de la base de que la creación de empresas es el resultado de la interacción entre factores culturales y contextuales, los cuales actuarían a través de la influencia que ejercen sobre las percepciones del individuo. Según Shapero y Sokol (1982), el planteamiento o la consideración de la opción empresarial se produciría como consecuencia de algún cambio externo. La respuesta de la persona a ese suceso externo dependerá de sus percepciones sobre la deseabilidad y la factibilidad de los diferentes comportamientos posibles, así como de las necesarias interacciones entre ambos tipos de percepciones⁽⁵²⁾.

La deseabilidad percibida se referiría al grado en que la persona siente atracción por ese determinado comportamiento (establecerse como empresario). Esa atracción dependería fundamentalmente de los factores sociales y culturales que han contribuido a conformar el sistema de valores del individuo a través de la familia. La factibilidad percibida, de forma similar, se definiría como el grado en el que la persona se considera personalmente capaz de realizar ese

(52) Shapero, A. y Sokol, L. (1982): “The social dimensions of entrepreneurship”, en Kent, C.A., Sexton, D.L. y Vesper, K.H. (Eds.): *Encyclopedia of entrepreneurship*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, p. 86.

comportamiento. En este caso, la presencia de modelos de conducta, mentores o socios sería un factor determinante del nivel de factibilidad del individuo.

Para esos autores, por tanto, los factores culturales y sociales son los que determinan ambos tipos de percepciones⁽⁵³⁾. De esta forma, las circunstancias externas no determinarían directamente el comportamiento a seguir, sino que éste sería el resultado del análisis realizado por la persona -consciente o inconscientemente- sobre las diferentes deseabilidades y factibilidades de los distintos comportamientos posibles en esa situación. No obstante, esos dos tipos de percepciones no serían totalmente rígidos, sino que pueden ser modificados. En concreto, ellos señalan la posible función de la educación empresarial en ese sentido.

En esta misma línea, pero de forma mucho más detallada, Ajzen (1991) desarrolla un modelo psicológico del “comportamiento planeado”. Se trata de una teoría general, que no se limita a la actividad empresarial, sino que es aplicable a prácticamente todos los comportamientos voluntarios de las personas y que, según parece, ofrece resultados bastante buenos en muy diversos campos, incluyendo la elección de carrera profesional⁽⁵⁴⁾. Ese autor parte de la base de que existe una estrecha relación entre la intención de realizar un comportamiento, y la puesta en práctica efectiva del mismo, tal como muestra la Figura II.4.

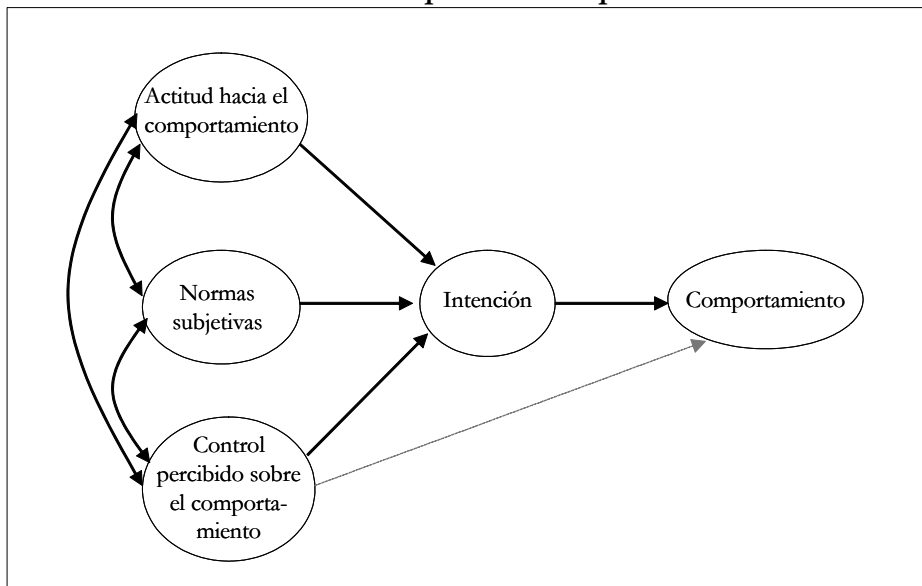
De esta forma, la intención se convierte en el elemento fundamental para explicar un comportamiento. Las intenciones serían, por lo tanto, un indicativo del esfuerzo que la persona está dispuesto a hacer para conseguir realizar ese comportamiento, por lo que capturarían los factores de motivación que influyen en ese comportamiento⁽⁵⁵⁾. En todo caso, según ese autor, parece claro que para que esa relación tenga sentido el comportamiento en cuestión tiene que estar bajo el control del sujeto. Es decir, el sujeto tiene que tener completa capacidad para decidir si lo lleva a cabo o no. En caso contrario, aunque la persona tenga una intención muy alta de hacer algo, puede resultarle materialmente imposible.

(53) Shapero, A. y Sokol, L. (1982): *ibidem*, p. 82.

(54) Ajzen, I. (2001): “Nature and operation of attitudes”, *Annual Review of Psychology*, vol. 52, pp. 27-58, pp. 43-44.

(55) Ajzen, I. (1991): “The theory of planned behavior”, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, vol. 50, pp. 179-211, p. 181.

Figura II.4
Teoría del comportamiento planeado



Fuente: Ajzen, I. (1991): "The theory of planned behavior", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, vol. 50, pp. 179-211, Figura 1, p. 182.

Sin embargo, si bien el control real sobre la realización de ese comportamiento es muy importante, no es lo fundamental. Desde el punto de vista psicológico, resulta mucho más esclarecedor tomar en consideración la percepción que el propio sujeto tiene acerca de su control sobre ese comportamiento. De esta forma, el hecho de que la persona considere que la realización del mismo está a su alcance le llevaría a intentarlo con más fuerza. Concretamente, el "control percibido" sobre una conducta se definiría como la percepción de facilidad o dificultad en la realización del comportamiento de interés⁽⁵⁶⁾. Se trata, por lo tanto y según reconoce el propio autor, de un concepto bastante similar al de la "auto-eficacia percibida" definido por Bandura (1977). Del mismo modo, como acabamos de mencionar, también es muy similar a la visión de Shapero y Sokol (1982) sobre la factibilidad percibida. En los tres casos, lo importante es la sensación de capacidad relativa a la realización del comportamiento considerado.

(56) Ajzen, I. (1991): *ibídem*, p. 183.

Sin embargo, la influencia del control percibido sobre la intención y sobre el comportamiento puede no ser siempre de igual magnitud. En efecto, un aspecto muy relevante a tener en cuenta sería el del realismo de las percepciones. El sujeto puede tener una impresión equivocada de su propia capacidad de llevar a cabo ese comportamiento. Esto podría deberse a que hubiesen entrado en juego nuevos elementos o que se trate de situaciones no familiares para él⁽⁵⁷⁾. En ese caso, la persona podría intentar realizar el comportamiento a pesar de que su capacidad real de lograrlo fuese prácticamente nula, o podría dejar de intentarlo aunque contase con altas probabilidades objetivas de éxito.

Por su parte, el resto de elementos del modelo son mucho más intuitivos. El primero de ellos es la actitud hacia el comportamiento, y se refiere al grado en el que la persona realiza una valoración positiva o negativa sobre el comportamiento en cuestión. En segundo lugar se situarían las normas subjetivas, que medirían la presión social percibida para realizar o no realizar ese comportamiento. Estos dos elementos, junto con el control percibido, constituirían los factores explicativos de la intención. La contribución relativa de cada uno de los tres a la conformación de la intención no queda establecida en el modelo, sino que puede variar para cada caso. En particular, en los dieciséis trabajos empíricos analizados por Ajzen (1991), las normas subjetivas tendían a contribuir muy débilmente a la intención de realizar diferentes comportamientos. En todo caso, el modelo asume la existencia de interacciones entre los tres factores explicativos.

Si comparamos estas variables explicativas con las recogidas por Shapero y Sokol (1982), podemos comprobar que la factibilidad percibida -como hemos señalado- se corresponde bastante bien con el control percibido. Por su parte, el grado de atracción hacia ese comportamiento (deseabilidad percibida) podría entenderse compuesta de la actitud hacia el mismo y las normas subjetivas. En este sentido, cabe recordar que Shapero y Sokol (1982) consideraban la deseabilidad como resultado de las influencias sociales y culturales.

Por último, el paso de la intención a la acción vendría condicionado por el control percibido sobre esa actividad. Esta variable se convierte así en un elemento clave del modelo, pues no sólo contribuye a conformar la intención, sino también a que ésta se materialice. En nuestro caso, esa relevancia se traduciría

(57) Ajzen, I. (1991): *ibidem*, p.185.

en la necesidad de que la educación empresarial transmita a los participantes un conocimiento realista sobre las distintas facetas que componen la actividad empresarial, de forma que los mismos puedan tener una percepción acertada sobre su propia capacidad para lograr ser empresario. Además, en la medida en que un bajo control percibido reduce la intención y la probabilidad de realizar el comportamiento, resultaría fundamental tratar de elevarlo.

En base a este modelo, por lo tanto, cabe afirmar que la intención empresarial constituye un antecedente de primer orden para predecir la creación de una empresa. Del mismo modo, se podría considerar que la intención de dinamizar la empresa explicaría la probabilidad de llevar a cabo comportamientos dinamizadores o de “calidad”. Por lo tanto, esta perspectiva encajaría bastante bien con el concepto de Esfera Impulsora desarrollado por Guzmán (1994). Así, las actitudes, las normas sociales, el control percibido y la intención son todos ellos factores psicológicos que permiten explicar la decisión primera de ser empresario, más allá de la inversión de recursos -Esfera Financiera- o de la gestión de los mismos -Esfera Gerencial-.

A partir de estos modelos de intenciones de Ajzen (1991) y Shapero y Sokol (1982) es posible analizar las distintas fases del proceso empresarial y ofrecer así una visión diferente de la forma en que los empresarios surgen y desarrollan su actividad. Este enfoque resulta especialmente relevante para la educación empresarial, pues si conocemos la forma en que los sujetos toman sus decisiones relativas a cada fase del proceso empresarial, sería posible -al menos en teoría- diseñar iniciativas formativas más específicas y, por lo tanto, efectivas. Por ello, en los siguientes epígrafes vamos a analizar las tres fases principales en las que hemos dividido el proceso empresarial, tratando de incorporar en cada una de ellas el enfoque de las intenciones.

2. El potencial empresarial

La visión de la actividad empresarial como proceso, según se ha señalado, implica que no puedan considerarse cada una de las decisiones empresariales como actos aislados e independientes entre sí, sino como parte de la evolución del individuo, y siempre en interacción con las facetas personal, familiar y social. En este sentido, parece claro que las dos primeras componentes señaladas por Dyer

(1994) dentro de la teoría de la carrera empresarial encajan con bastante claridad dentro del análisis de lo que denominamos el potencial empresarial.

En la primera de esas dos componentes -la elección de la carrera de empresario en lugar de otras-, ese autor enumera algunos de los factores que se han encontrado en la literatura como influyentes sobre la inclinación empresarial: aspectos psicológicos o personales, aspectos sociales y aspectos económicos. Sin embargo, no se detiene a analizar la forma en que esos factores pueden actuar. Respecto a la segunda componente -las experiencias de socialización que preparan y orientan a un individuo hacia la carrera empresarial-, Dyer (1994) también señala algunas de las experiencias que pueden resultar significativas en el proceso de socialización, aunque tampoco las analiza en mayor detalle: educación, experiencia profesional, anteriores creaciones de empresa, o experiencias de la infancia.. En este sentido, a continuación trataremos de recoger algunos trabajos que sí buscan explicar la forma en que se produce ese efecto.

Así, una primera aportación relevante en este sentido es la de Rodríguez (2001). Esa autora toma como punto de partida la definición de potencial empresarial de Guzmán (1995), según la cual éste vendría determinado por dos factores. El primero sería la orientación del individuo hacia el trabajo por cuenta propia, o preferencia por ese tipo de trabajo frente a uno por cuenta ajena. El segundo se refiere a su propensión hacia el empresariado, que se mediría por la probabilidad que el individuo cree que tiene de llegar a convertirse en empresario.

En cuanto al análisis de los factores determinantes de ese potencial, Rodríguez (2001) considera que vendría condicionado fundamentalmente por dos tipos de variables. En primer lugar se situarían las preferencias del individuo, que afectarían tanto a la orientación hacia el trabajo por cuenta propia como a la propensión empresarial. En segundo lugar señala la percepción de la viabilidad de emerger como empresario, la cual afectaría exclusivamente a la propensión empresarial. En ambos casos, tanto las preferencias como la viabilidad vienen determinadas por las percepciones del individuo, que son las que condicionan su visión del mundo. Es decir, sus características personales y motivos, así como las circunstancias de su entorno, son filtradas a través de sus percepciones individuales, y serían esas

percepciones subjetivas las que condicionan las preferencias y la percepción de viabilidad, las cuales a su vez determinan su nivel de potencial empresarial⁽⁵⁸⁾.

En este mismo sentido, podemos recoger la aportación de Krueger y Carsrud (1993), que analizan el proceso a través del cual las distintas circunstancias exteriores afectan a la decisión del individuo de crear una empresa. En concreto, ese estudio se basa en el modelo de comportamiento planeado de Ajzen (1991), que hemos comentado arriba. De esta forma, la influencia de los factores externos sobre la decisión de crear una nueva empresa no es directa, sino que se produce a través de la influencia sobre los elementos del modelo. Por ello, los explicaciones más convencionales sobre el comportamiento empresarial, a pesar de que encuentran una relación significativa entre las variables externas y el comportamiento del individuo, suelen hallar una baja capacidad predictiva, al tratarse de un efecto indirecto⁽⁵⁹⁾. Frente a esa visión convencional, esos autores señalan que habría que considerar las actitudes del individuo relacionadas con la actividad empresarial. Concretamente, Krueger y Carsrud (1993) se centran en tres tipos de actitudes:

- C la atracción percibida hacia la actividad empresarial, que recogería las percepciones del individuo sobre los resultados (tanto monetarios como de otra índole) que pueden esperarse del desempeño de la función empresarial, así como de los inconvenientes o “cargas” que conlleva. En función de ello, el individuo sentirá una mayor o menor atracción por esa actividad.
- C las normas sociales percibidas, que reflejan la sensación que se tiene sobre la valoración que hace el conjunto de la sociedad de esa actividad. En especial, se tendrá muy en cuenta la opinión de lo que los autores llaman “Otros Significativos”⁽⁶⁰⁾, es decir personas importantes en la vida del sujeto. De esta forma, si la sociedad en general y -más específicamente- si esas personas cercanas no realizan una valoración positiva de ese comportamiento (según la percepción del sujeto), éste se verá menos inclinado hacia la actividad empresarial.

(58) Rodríguez, M.J. (2001): op. cit., p. 61.

(59) Krueger, N.F., Reilly, M.D. y Carsrud, A.L. (2000): op. cit., p. 416.

(60) “Significant others”. Véase Krueger, N. y Carsrud, A. (1993): “Entrepreneurial intentions: applying the theory of planned behaviour”, *Entrepreneurship and Regional Development*, vol. 5, num. 4, pp. 315-330, p. 325.

C la auto-eficacia percibida. Esta última componente mediría la capacidad percibida por el individuo para llevar a cabo esa actividad por él mismo. En este aspecto, Krueger y Carsrud (1993) distinguen entre la auto-eficacia general, que podríamos identificar con la confianza o la seguridad en sí mismo, y las diferentes auto-eficacias percibidas para distintas funciones, que pueden ser también muy relevantes no sólo para la decisión de crear una empresa, sino también para la orientación sobre el tipo de actividad a desarrollar.

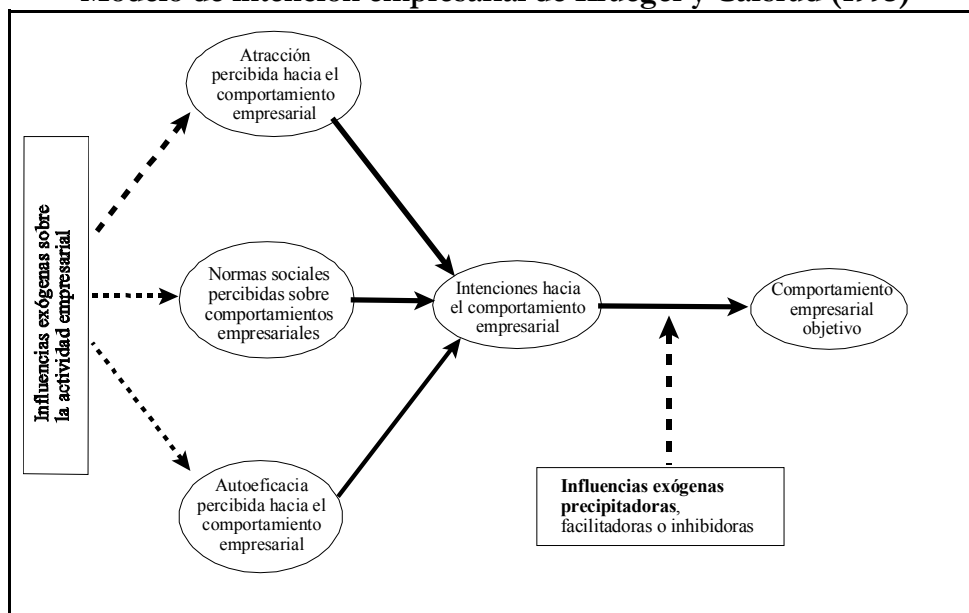
Estos tres conjuntos de actitudes son las que pueden ser influidos por las circunstancias externas⁽⁶¹⁾, según se muestra en la Figura II.5. Así, las circunstancias económicas o la actuación del Estado pueden afectar a la atracción percibida de la actividad. Los valores culturales dominantes, por su parte, pueden influir sobre las normas sociales percibidas. La formación y la experiencia, entre otros factores, pueden determinar la auto-eficacia percibida. Estas actitudes, a su vez, influirían sobre las intenciones (que no están afectadas por factores externos). Las intenciones, por su parte, reflejan tanto el deseo de actuar, como la creencia de que se actuará en esa determinada forma. De esta forma llegaríamos al empresario “intencional” o potencial. El hecho de que se cree efectivamente la empresa o no, dependerá por lo tanto, de si esas intenciones se llevan a la práctica. Lo cual, a su vez, puede estar en función de algún “hecho desencadenante” externo⁽⁶²⁾. Sin embargo, es imprescindible que exista la intención previa por parte del individuo.

(61) En este aspecto, Krueger, N. y Carsrud, A. (1993): *ibídem*, se separan del modelo de Ajzen, I. (1991): *op. cit.*, pues este último no considera los factores externos directamente, sino que se centra en las creencias. Así, las creencias sobre las consecuencias de un comportamiento son las que determinan la actitud hacia el mismo. Las creencias sobre la aprobación o no de ese comportamiento por individuos de referencia importantes para el sujeto determinarán las normas sociales percibidas. Por último, las creencias sobre la presencia o ausencia de recursos y oportunidades determinará la auto-eficacia. Véase Ajzen, I. (1991): *op. cit.*, pp. 191-198. También existen otras pequeñas diferencias entre ambos trabajos, como el hecho de que este último autor considere que la auto-eficacia puede influir directamente sobre el comportamiento, y no contemple los hechos desencadenantes.

(62) La importancia del hecho desencadenante es puesta de manifiesto por Kourilsky, M.L. y Walstad, W.B. (2002): “The early environment and schooling experiences of high-technology entrepreneurs: insights for entrepreneurship education”, *International Journal of Entrepreneurship Education*, vol. 1, num. 1, pp. 1-20. En concreto, muestran cómo casi mitad de los empresarios identificaron un hecho desencadenante (inventar una tecnología, perder el trabajo, un hobby, identificar una demanda del mercado, insatisfacción con el empleo anterior, jubilación, ...) como el primer paso significativo hacia la creación de la empresa (p. 10).

Este modelo, por lo tanto, refleja el proceso interno que lleva al sujeto a la creación de la empresa, donde las influencias externas quedan localizadas en su efecto sobre la atracción, normas sociales y autoeficacia, y también como hecho desencadenante una vez que la intención ya existe. Se trata de un modelo muy interesante, que además parece tener una importante capacidad de contrastación empírica. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que, para lograr esa contrastación, los estudios deben realizarse *ex-ante* y a un grupo lo suficientemente amplio para incluir tanto a futuros empresarios reales, futuros empresarios intencionales, y futuros no empresarios⁽⁶³⁾. En cualquier caso, puesto que nuestro propósito aquí es el de analizar lo que hemos denominado el “potencial empresarial”, nos interesaría sobre todo la primera parte del modelo, aquella que relaciona las influencias externas con las variables psicológicas, y éstas con las intenciones. El paso de la intención a la acción, por su parte, correspondería analizarlo en el siguiente epígrafe.

Figura II.5
Modelo de intención empresarial de Krueger y Carsrud (1993)



Fuente: Krueger, N.F. y Carsrud, A.L. (1993): “Entrepreneurial intentions: applying the theory of planned behaviour”, *Entrepreneurship and Regional Development*, vol. 5, num. 4, Figura 3, p. 323.

(63) Krueger, N.F., Reilly, M.D. y Carsrud, A.L. (2000): op. cit., p. 429.

Krueger (1993), por su parte, en un estudio prácticamente simultáneo, realiza una aplicación práctica de este modelo, aunque con algunas variantes derivadas de la aportación de Shapero y Sokol (1982). De esta forma, las variables que utiliza en su análisis son bastante similares⁽⁶⁴⁾ a las descritas por Krueger y Carsrud (1993), que se basan en Ajzen (1991). Sin embargo, además de éstas variables, ese autor introduce una variable adicional -la propensión a actuar-, que refleja el componente volitivo de toda acción⁽⁶⁵⁾. De esta forma, las variables explicativas de la intención empresarial serían:

- C *Deseabilidad del comportamiento empresarial.* Esta variable sustituye a la atracción percibida y a las normas sociales percibidas. Se simplifica en este sentido el modelo introduciendo un concepto más intuitivo que mediría el grado en que el individuo considera deseable esa actividad, ya sea por su propia inclinación personal, o porque esté socialmente reconocida.
- C *Factibilidad percibida.* Mide el grado en que el sujeto considera que es personalmente capaz de crear una empresa, por lo que sustituye a la autoeficacia percibida.

A continuación, ese autor trata de medir el impacto que tiene la exposición previa del sujeto a una experiencia empresarial sobre sus percepciones de deseabilidad y factibilidad. Sus resultados parecen confirmar la validez del modelo. En concreto, encuentra que la amplitud de esa experiencia empresarial previa afecta positivamente a la factibilidad, la cual a su vez actúa sobre la intención. Por su parte, el hecho de que esa experiencia haya sido positiva ejerce un efecto directo sobre la deseabilidad percibida. En lo que se refiere a la propensión a actuar, ésta resulta ejercer un importante efecto moderador, pues en aquellos individuos en los que se presenta a un alto nivel, existen más relaciones y más claras entre las variables del modelo. Del mismo modo, este estudio también

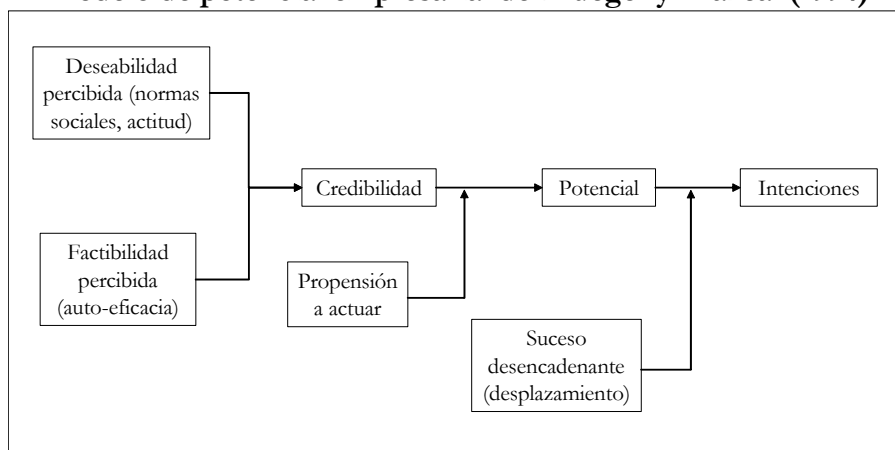
(64) En este sentido, Veciana, J.M., Aponte, M. y Urbano, D. (2000): "University student's attitudes towards entrepreneurship: a two countries comparison", comunicación presentada a *Entrepreneurship summit 2000*, Puerto Rico, 28-30 enero, comparan los dos modelos señalando esta equivalencia.

(65) La propensión a actuar también proviene del modelo de Shapero, A. y Sokol, L. (1982): op. cit., se define como el deseo de tener el control mediante la acción, y en este caso se ha medido mediante una escala de "deseabilidad de control". Sin embargo, según el modelo de Robinson, P.B., Stimpson, D.V., Huefner, J.C. y Hunt, H.K. (1991): op. cit., la propensión a actuar en una determinada dirección sería uno de los tres componentes que conforman la actitud. Por tanto, parece existir cierta controversia sobre ese componente del modelo.

apunta la posibilidad de que la deseabilidad y factibilidad percibidas ejerzan un efecto umbral conjunto sobre la intención empresarial.

Ese mismo modelo es presentado y descrito mucho más formalmente en otro trabajo algo posterior. En efecto, en Krueger y Brazeal (1994) se muestra claramente cómo esos autores extienden los modelos iniciales de Shapero y Sokol (1982) y Ajzen (1991) para incluir una serie de etapas en el paso desde las actitudes hasta las intenciones. Así, como muestra la Figura II.6, la deseabilidad y la factibilidad constituyen, de forma conjunta, la credibilidad que para el sujeto tiene la actividad empresarial. La propensión a actuar sería la variable que provoca el paso de credibilidad a potencial empresarial. Mientras que el paso del potencial empresarial a la intención vendría dado por la ocurrencia de un hecho desencadenante⁽⁶⁶⁾.

Figura II.6
Modelo de potencial empresarial de Krueger y Brazeal (1994)



Fuente: Krueger, N.F. y Brazeal, D. (1994): "Entrepreneurial potential and potential entrepreneurs", *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 18, num. 3, pp. 91-104, Figura 1, p. 95.

Por su parte, sobre las implicaciones que esto puede tener para la formación de empresarios, Krueger (1993) afirma que «resulta crítica la distinción acerca de que las variables exógenas influyen sobre la empresarialidad *indirectamente*, no

(66) En este sentido, es interesante constatar cómo desde una misma perspectiva (los modelos de intenciones), existen diferencias en la forma de hacer operativo el modelo. Nos referimos, en particular, al distinto papel que la "propensión a actuar" juega para cada autor. Lo cual pone de manifiesto una vez más la dificultad que supone trabajar con los conceptos psicológicos.

directamente, y lo hacen sólo en la medida en que afectan a las actitudes»⁽⁶⁷⁾. Por tanto, la educación empresarial debiera centrarse en incrementar tanto la percepción de deseabilidad como la de factibilidad. Enseñar las técnicas de gestión requeridas no es suficiente, pues el estudiante debe percibir que la utilización real de esa técnica es deseable y factible.

En cualquier caso, para Krueger y Brazeal (1994), la existencia de altas deseabilidad y factibilidad percibidas no sería suficiente para que el individuo se decida a dar el siguiente paso. Esas actitudes y percepciones favorables a la actividad empresarial podría permanecer latentes durante un largo tiempo, hasta que algún suceso puntual las “active”. Ese papel de activador lo jugarían lo que llaman “hechos desencadenantes”, que podría ser cualquier suceso o cambio en las circunstancias que hiciera al sujeto plantearse sus opciones futuras, y tomar en consideración la posibilidad de ser empresario.

No obstante, no parece haber consenso en cuanto al papel concreto que juega el hecho desencadenante dentro del modelo de intenciones. Así, en el primero de esos trabajos (Krueger y Carsrud, 1993), su función sería la de provocar el paso de la intención a la acción, es decir, a la creación efectiva de la empresa. En cambio, para Krueger y Brazeal (1994), ese hecho desencadenante provoca el paso del potencial a la intención. En nuestra opinión, las intenciones son algo completamente interno a la mente del sujeto, por lo que el hecho desencadenantes actuaría después de que existiese esa intención. De esta forma, nosotros nos inclinamos por considerar el potencial empresarial como sinónimo de la intención empresarial.

De todas formas, es importante señalar que el hecho desencadenante no es lo mismo que el descubrimiento de una oportunidad económica. Aquel se refiere a cualquier alteración de las circunstancias que haga replantearse la situación al sujeto, como puede ser la pérdida del empleo, la recepción de una herencia, la muerte de un ser querido, etc⁽⁶⁸⁾. En cambio, la oportunidad económica u oportunidad de negocio consiste en la detección de una demanda insatisfecha en el entorno económico que podría cubrirse de forma rentable. En este sentido, el

(67) Krueger, N. (1993): “The impact of prior entrepreneurial exposure on perceptions of new venture feasibility and desirability”, *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 18, num. 1, p. 18, cursivas en el original.

(68) Shapero, A. y Sokol. L. (1982): op. cit., denominan a este hecho desencadenante “desplazamiento”.

trabajo de Van Praag y Van Ophem (1995), trata de separar los efectos que la voluntad y la oportunidad tienen sobre el paso a la condición de empresario de los individuos, encontrando que muchas veces es la oportunidad el factor limitativo para la actividad empresarial⁽⁶⁹⁾.

Otros modelos que tratan de profundizar en lo que hemos denominado el proceso empresarial -como el de Gnyawali y Fogel (1994)-, no se limitan al potencial empresarial, sino que se adentran en la fase de creación de la empresa. Así, para ellos, los elementos clave del proceso de creación de empresas serían: la oportunidad, la propensión empresarial, y la habilidad empresarial. La oportunidad se refiere a la existencia de cierto grado de posibilidades para nuevas empresas y de margen suficiente de los empresarios para influir en sus posibilidades de éxito a través de sus propias acciones. Para aprovechar esas oportunidades, los individuos deben tener una propensión empresarial, que se define como la presencia de ciertas características conductuales⁽⁷⁰⁾. Junto a esa propensión, esos autores definen la habilidad empresarial como la suma de las capacidades técnicas y de gestión requeridas para crear y dirigir una empresa. Se trata, por tanto, de los conocimientos sobre las técnicas formales de gestión que permiten una maximización de las funciones de producción.

La introducción de la oportunidad económica dentro del modelo implica ir más allá del análisis del potencial. En efecto, en la medida en que la existencia de oportunidades es una característica derivada del entorno, es externa al sujeto y por lo tanto no forma parte del potencial empresarial individual⁽⁷¹⁾. Por ello, aunque Gnyawali y Fogel (1994) también analizan los aspectos psicológicos que llevan a la decisión de ser empresario, su visión no es completamente compatible con la nuestra.

(69) No obstante, en su trabajo no distinguen suficientemente entre la oportunidad objetiva, y la percepción que tiene el individuo acerca de esa oportunidad. Véase, Van Praag, M. y Van Ophem, H. (1995): "Determinants of willingness and opportunity to start as an entrepreneur", *Kyklos International Review for Social Sciences*, vol. 48, num. 4, pp. 513-540.

(70) Sin embargo, desde el punto de vista conceptual, la propensión empresarial no queda suficientemente bien definida, pues incluiría tanto motivaciones como estructuras mentales o rasgos de la personalidad. Véase Gnyawali, D.R. y Fogel, D.S. (1994): "Environments for entrepreneurship development: key dimensions and research implications", *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 18, num. 4, pp. 43-62.

(71) Si bien es cierto que, para que el sujeto pueda aprovechar una oportunidad existente debe haberla detectado, lo que implica estar alerta y una predisposición personal favorable, la oportunidad en sí es ajena al sujeto.

Sobre la complejidad del proceso psicológico que conlleva el potencial empresarial, el trabajo de Birley y Westhead (1994) pone de manifiesto la importante variedad de motivos que pueden llevar a una persona a crear la empresa. Concretamente, ellos se proponen estudiar si existe alguna diferencia en las razones que los propietarios-gestores argumentan para crear sus empresas y, si es así, si esas diferencias afectan al crecimiento y el tamaño subsiguientes de la empresa. Así, comienzan analizando veintitrés distintos motivos, que luego agrupan en siete categorías. A continuación agrupan su muestra de empresarios en seis grupos distintos según las motivaciones expresadas para la creación.

Entre sus resultados encuentran que la gran mayoría de los empresarios fundaría su empresa por motivos relacionados con el reconocimiento social o la necesidad de aprobación por parte de su entorno cercano. Del mismo modo, también hayan una relación entre la edad y el motivo principal. Esto parece confirmar las teorías sobre la carrera profesional, al indicar que los motivos para la creación van transformándose a medida que el individuo avanza de una fase de su ciclo vital a la siguiente. Del mismo modo, la influencia de los modelos familiares es muy diferente de unos grupos a otros. Parece deducirse, por tanto, que los modelos de conducta familiares tienen una notoria relevancia, aunque su efecto es distinto según cuál sea ese modelo, en línea con el trabajo de Scherer et al. (1991). Esto podría explicar porqué algunos estudios sí encuentran relación entre tener padre empresario y tener inclinación empresarial⁽⁷²⁾, mientras que otros no toman en consideración esa variable, o no la encuentran significativa⁽⁷³⁾.

Un trabajo parecido es el de Pihkala y Vesalainen (2000), aunque ellos analizan las barreras que los individuos señalan para no convertirse en empresarios. La metodología utilizada es bastante parecida a la de Birley y Westhead (1994), y de nuevo encuentran que esas barreras varían con la edad, el nivel educativo y la situación socioprofesional. Los autores señalan como resultado interesante que «muchas de estas barreras son principalmente obstáculos de tipo perceptivo, en lugar de impedimentos objetivos y concretos»⁽⁷⁴⁾. En consecuencia, cabe pensar

(72) Cooper, A.C. y Dunkelberg, W.C. (1986): "Entrepreneurship and paths to business ownership". *Strategic Management Journal*, vol. 7, num. 1, pp. 53-68; o Guzmán, J. (1995): op. cit.

(73) Storey, D.J.(1994): *Understanding the small business sector*, Routledge, London, compara cuatro trabajos sobre nuevas empresas de los cuales sólo uno incluye los antecedentes familiares en relación a la actividad empresarial como variable explicativa, encontrando que su influencia no es estadísticamente significativa.

(74) Pihkala, T. y Vesalainen, J. (2000): "Barriers to entrepreneurship – educational opportunities", comunicación

que sería posible actuar modificando esas percepciones a través -por ejemplo- de la educación empresarial, la cual jugaría así un papel significativo para superar estos obstáculos.

De esta forma, si expresamos los resultados de esos trabajos en la terminología de Krueger y Carsrud (1993) y Krueger y Brazeal (1994), se podría afirmar que en todos los empresarios encuestados existía la intención de ser empresario cuando crearon su empresa, pero que ésta se fundamenta en diferentes tipos de preferencias, valoraciones sociales o autoeficacia. Además, posiblemente, la influencia de distintos hechos desencadenantes también puede tener una gran relevancia en cuanto al motivo -o combinación de motivos- expresado para la creación⁽⁷⁵⁾.

Muy relacionado con los resultados de ese trabajo se encuentra el estudio llevado a cabo por Scherer, Brodzinski y Wiebe (1991). Estos autores analizan en estudiantes universitarios la relación entre alguna de esas características personales tradicionalmente asociadas con la empresarialidad (motivación de logro, control interno, innovación, propensión a tomar riesgos) y la preferencia por convertirse en empresario, y cómo ésta relación se ve afectada por la percepción que los individuos tienen acerca de los modelos empresariales de su entorno más próximo.

En sus resultados encontraron que había una importante diferencia en la “congruencia” entre la personalidad y la preferencia por la actividad empresarial, según tuviesen un padre empresario o no. «Los individuos que han observado un modelo parental que perciben como de alto nivel, desarrollan un perfil en el que la personalidad y la preferencia por la carrera empresarial son vistas como complementarias. La empresarialidad es contemplada como un terreno adecuado para el uso de comportamientos de asunción de riesgos e innovadores»⁽⁷⁶⁾. Por contra, aquellos que no tienen un modelo positivo de actividad empresarial -no

presentada a IntEnt Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Tampere (Finlandia), 10-12 julio, p.11.

(75) Téngase en cuenta que la información para ese estudio se obtuvo de manera retrospectiva, preguntando al empresario -a posteriori- por los motivos que le llevaron a la creación de su empresa. Birley, S. y Westhead, P. (1994): “A taxonomy of business start-up reasons and their impact on firm growth and size”, *Journal of Business Venturing*, vol. 9, num. 1, pp. 7- 31, p. 10.

(76) Scherer, R.F., Brodzinsky, J.D. y Wiebe, F.A. (1991): “Examining the relationship between personality and entrepreneurial career preference”, *Entrepreneurship and Regional Development*, vol. 3, p. 203.

tienen padre empresario-, si bien presentan un perfil de personalidad similar, no consideran que puedan desarrollar esa personalidad dentro de la actividad empresarial, no asocian esos comportamientos con la creación y dinamización de una empresa. Estos individuos tenderán a seguir otras profesiones en las que sí piensen que pueden desarrollar esa personalidad (porque hayan tenido un modelo positivo de la misma, posiblemente), como pueden ser las profesiones liberales, representantes comerciales o cargos políticos o sindicales, entre otros.

En un trabajo más reciente, Krueger et al. (2000) vuelven a insistir en la superioridad de los modelos basados en las intenciones frente a los que se basan en las variables individuales. En concreto, en ese trabajo comparan los modelos de Ajzen (1991) en la formulación de Krueger y Carsrud (1993), y de Shapero y Sokol (1982) en la formulación de Krueger y Brazeal (1994). Su conclusión es que ambos son válidos para explicar las intenciones empresariales. No obstante, incluso una fuerte intención de crear una empresa puede permanecer en estado latente durante un largo tiempo⁽⁷⁷⁾. Para explicar su efectiva transformación en comportamiento habría que investigar los posibles hechos desencadenantes, así como la oportunidad concreta que se presente⁽⁷⁸⁾.

2.1. Modelo de intenciones del potencial empresarial

En definitiva, para terminar este epígrafe, podemos afirmar que el análisis del potencial empresarial requiere tener en cuenta la consideración de la opción empresarial como una carrera profesional, con diferentes etapas en las que los objetivos del individuo van evolucionando. También es necesario considerar el proceso psicológico que lleva al individuo hacia la intención empresarial, examinando la relación existente entre los factores externos, las actitudes y las intenciones del individuo. No obstante, consideramos que se debe concebir el potencial empresarial como algo completamente interno al sujeto.

Concretamente, de acuerdo con las aportaciones analizadas en este epígrafe, consideramos que se podría definir el potencial empresarial como la existencia de

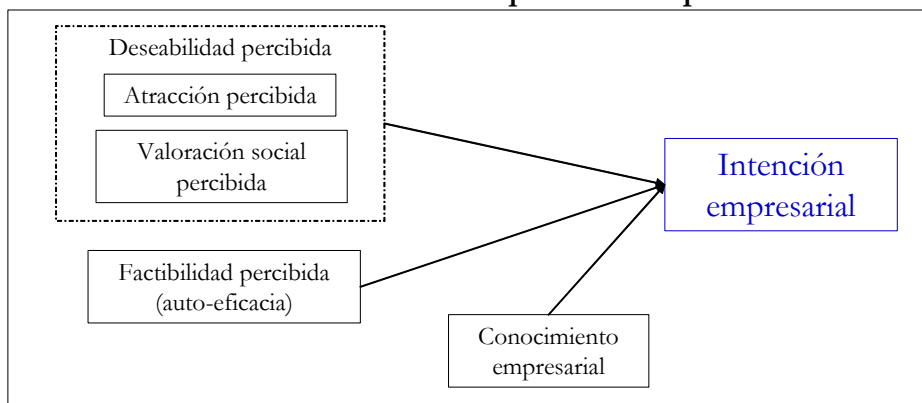
(77) En este sentido, Kourilsky, M.L. y Walstad, W.B. (2002): op. cit., p. 9, encuentran que un 37'3% de los empresarios en un sector tan dinámico y cambiante como el de las nuevas tecnologías tardaron cinco o más años desde la concepción de la idea hasta la puesta en marcha efectiva de la empresa.

(78) Krueger, N.F., Reilly, M.D. y Carsrud, A.L. (2000): op. cit., p. 414.

una intención firme de ser empresario. En este sentido, esa intención dependerá de las atracción, normas sociales y autoeficacia percibidas hacia la actividad empresarial, tal como se muestra en la Figura II.7, las cuales se verán influidas por otras variables que no se recogen en la Figura. A efectos de clarificación, y puesto que se trata de modelos bastante similares, hemos integrado los modelos de comportamiento planeado de Ajzen (1991) y de suceso empresarial de Shapero y Sokol (1982) en un solo modelo de intenciones empresariales.

Además, fruto de trabajos como el de Scherer et al. (1991), consideramos justificado incluir una variable adicional en ese modelo que recoja el conocimiento que el sujeto tenga sobre la actividad y el entorno empresariales. En concreto, esa variable incluiría aspectos como conocer personalmente a un empresario, o conocer algunas de las instituciones vinculadas al mundo empresarial (asociaciones de empresarios, organismos de apoyo, etc.). Esas circunstancias permitirían a la persona tener unas percepciones más realistas sobre la actividad empresarial, lo que no sólo influiría en una más ajustada percepción⁽⁷⁹⁾ sobre la atracción, valoración social o capacidad del propio individuo, sino que además proporcionaría directamente una mayor consciencia de que existe esa opción de salida profesional y haría más realista la intención de ser empresario.

Figura II.7
Modelo de intenciones del potencial empresarial



Fuente: elaboración propia.

(79) Sobre la posibilidad de que las percepciones no correspondan con la realidad, y los efectos que ello conlleva de distorsión de las intenciones y los subsiguientes comportamientos, puede verse Ajzen, I. (2002): "Residual effects of past on later behavior: habituation and reasoned action perspectives", *Personality and Social Psychology Review*, vol. 6, num. 2, pp. 107-122.

La intención de ser empresario, no obstante, no es suficiente para llegar a serlo efectivamente. En la medida en que esa intención sea más firme, es más probable que el individuo encuentra la forma de realizar ese comportamiento. No obstante, puede ser necesaria la ocurrencia de un suceso desencadenante. Además, por supuesto, será necesario haber detectado una oportunidad de negocio rentable en el entorno en el que el individuo se desenvuelve. En todo caso, no creemos que se deba considerar a los hechos desencadenantes o a las oportunidades, como parte del potencial, ya que éste debe entenderse como algo puramente interno a la mente del sujeto.

3. Los empresarios nacientes y la emergencia empresarial

En el epígrafe anterior hemos tratado de profundizar en todo el proceso que acaba llevando al individuo a una inclinación u orientación hacia la actividad empresarial. Sin embargo, teniendo en cuenta el enfoque de proceso que estamos siguiendo, tampoco podemos considerar el paso desde el potencial empresarial a la creación de la empresa como algo automático. En efecto, en la etapa anterior estábamos tratando con aspectos exclusivamente internos de la persona como sus actitudes, sus percepciones o su auto-eficacia.

Frente a esa situación, para la puesta en marcha de una nueva iniciativa empresarial es necesario no sólo tener la intención, sino actuar efectivamente. Así, en el caso de que el individuo, a través de sus actitudes y/o su propensión a actuar, alcance la determinación de ser empresario, deberá realizar a continuación toda una serie de comportamientos. Por tanto, es imprescindible tener muy en cuenta las variables del entorno en el que se pretende crear la empresa, y adaptar el comportamiento a las mismas. De esta manera, en este epígrafe vamos a estudiar la serie de pasos que llevan desde la posición de “empresario intencional o potencial” hasta la de “empresario en activo”.

Nótese, no obstante, que en la etapa anterior -la relativa al potencial empresarial- los factores del entorno también juegan un papel relevante en tanto que influyen sobre las actitudes y -a través de éstas- sobre las percepciones y finalmente sobre el propio potencial. Sin embargo, aunque el mayor o menor nivel de potencial dependerá en parte de ese entorno, el individuo no tiene que realizar ningún esfuerzo concreto para tener una determinada actitud hacia la actividad

empresarial y, en consecuencia, un cierto nivel de potencial empresarial. Por contra, sí es necesario que actúe si quiere crear una empresa.

En este sentido, este epígrafe va a considerar en primer lugar, cuáles son las variables que pueden influir en la creación de la empresa. Para ello, vamos a recoger un modelo de emergencia empresarial muy completo, que agrupa un gran número de aportaciones anteriores desde las perspectiva demográfica. A ese modelo, desarrollado por Cáceres (2002), dedicaremos el primer apartado. A continuación dedicaremos el segundo al análisis del proceso de creación, y del empresario naciente. Terminaremos ese segundo apartado sintetizando las aportaciones recogidas a lo largo del mismo en un modelo de creación.

3.1. Modelo de emergencia empresarial de Cáceres (2002)

Como se ha señalado, una gran mayoría de las aportaciones al estudio de la creación de empresas o, más concretamente, al estudio del surgimiento de nuevos empresarios⁽⁸⁰⁾, han seguido tradicionalmente el enfoque demográfico, o incluso el de los rasgos⁽⁸¹⁾. En este sentido, el trabajo de Cáceres (2002) constituye una excelente recopilación y síntesis de los mismos. Además, cuando ese autor analiza cada una de esas variables que inciden sobre el individuo, trata de tener en cuenta la manera en que lo hacen. En concreto, la forma en que esa influencia se produce puede ser diferenciada según se produzca sobre la disponibilidad de capital y financiación, sobre los conocimientos técnicos que el individuo precisa para desarrollar la labor de gestión, o sobre el conjunto de actitudes y valoraciones relacionadas con la actividad empresarial.

Para ello, sigue la visión de Guzmán (1994) sobre la división de la ‘función empresarial’ en tres esferas de actuación: la financiera, la gerencial y la impulsora. Así, la primera de ellas se refiere a la aportación de capital necesaria para desarrollar el proyecto, la segunda está relacionada con la necesidad de gestionar los recursos usados en la producción mediante la aplicación de conocimientos

(80) Recuérdese que no existe una relación biunívoca entre empresa y empresario, pues ni la aparición de un nuevo empresario conlleva necesariamente la creación de una empresa, ni ésta última debe ser realizada necesariamente por un nuevo empresario. A este respecto, puede verse el Capítulo I, y también Westhead y Wright (1998): “Novice, portfolio, and serial founders: are they different?”, *Journal of Business Venturing*, vol. 13, num. 3, pp. 173-204.

(81) Robinson, P.B., Stimpson, D.V., Huefner, J.C. y Hunt, H.K. (1991): op. cit., p. 13.

técnicos. Por último, la esfera impulsora es la más importante de las tres, pues viene determinada por el conjunto de elementos más difíciles de formalizar y que suponen la asunción por el empresario de la responsabilidad última en relación a la existencia y desarrollo del proyecto empresarial⁽⁸²⁾. En nuestra opinión, en esa esfera impulsora se localizarían los valores y actitudes hacia la actividad empresarial⁽⁸³⁾.

De esta forma, la consideración de emergencia empresarial que toma ese autor como punto de partida identifica ese concepto con la creación y puesta en marcha de nuevos proyectos empresariales⁽⁸⁴⁾. En este sentido, no limita esa posibilidad a la creación de una entidad legalmente independiente, sino que ese proyecto puede ponerse en marcha a través de otros medios.

A partir de esta definición, por tanto, Cáceres (2002) intenta sintetizar las diferentes aportaciones realizadas al fenómeno de la emergencia empresarial⁽⁸⁵⁾. En este sentido, ante la gran diversidad de las variables a tener en cuenta, ese autor sigue un criterio de clasificación de las mismas que parece bastante consolidado. En efecto, su agrupación de las variables coincide en gran medida con la realizada por otros autores anteriores. A modo de ejemplo, Wilken (1979) agrupa esas variables en oportunidades económicas, aspectos sociológicos, aspectos psicológicos, y papel del estado. Por su parte, Cáceres (2002) enfatiza más la importancia de las características personales, hasta el punto de considerar la formación y experiencia como una categoría con entidad propia. De esta forma, las categorías por él consideradas son: las características personales; la formación y la experiencia; el contexto social; el entorno económico; y el papel institucional.

3.1.1. Características personales

Respecto a la primera de esas categorías, las características personales, comienza analizando el concepto de autoeficacia basado en la visión de Bandura (1977), que considera muy importante, al consistir en la confianza en la capacidad de uno mismo para resolver las situaciones a la que se enfrenta. Esta variable,

(82) Guzmán, J. (1994): op. cit., p. 86.

(83) Liñán, F. (2001): op. cit., p. 206.

(84) Cáceres, R. (2002): op. cit., p. 36.

(85) En este apartado seguimos el trabajo de ese autor, Cáceres, R. (2002): op.cit., pp. 47-120.

junto con los rasgos psicológicos de necesidad de logro y control interno, resultarían las más relevantes, y servirían para explicar otras que también han sido consideradas en la literatura, como la seguridad en sí mismo o la propensión a tomar riesgos. A estas características psicológicas habría que añadir la propensión a innovar, la tolerancia a la ambigüedad, la iniciativa, la perspicacia, y la necesidad de independencia o autonomía.

En este sentido, aunque Cáceres (2002) no lo especifica, parece entenderse que es la presencia de un cierto grado de estas variables lo que llevaría -junto con los otros factores formativos, sociales y económicos- a la creación de la empresa. Así, de acuerdo con la teoría del aprendizaje social⁽⁸⁶⁾, que el propio autor considera, no debemos esperar que los empresarios necesariamente presenten todas estas cualidades a un alto nivel, y que la ausencia de alguna de ellas inhiba la decisión de crear la empresa. En todo caso, sí podríamos considerar que es necesario un cierto nivel de algunas de estas variables psicológicas para que el individuo se decida por la actividad empresarial -siempre que los otros conjuntos de variables no sean tan negativos que inhiban esa “vocación empresarial”-.

Dentro de las características personales, además de las características psicológicas consideradas, también hay que tener en cuenta un factor de índole económica, el nivel de renta y/o riqueza del individuo, ya que este puede determinar la capacidad de superar los obstáculos financieros inherentes a la puesta en marcha de una nueva empresa, facilitando este proceso.

En lo que se refiere a la forma de influir de las variables agrupadas dentro de esta categoría, Cáceres (2002) considera que su influencia se ejerce fundamentalmente sobre la que Guzmán (1994) denomina esfera impulsora. En este sentido, si consideramos esa relación desde un punto de vista más cercano a nuestro modelo de intenciones, podemos decir que cada uno de esos rasgos psicológicos tendrían una relación estrecha con alguna de las actitudes hacia la actividad empresarial, y que sería el conjunto de esas actitudes empresariales del individuo la que determinaría el mayor o menor nivel de potencial empresarial⁽⁸⁷⁾.

(86) Bandura, A. (1977): *Teoría del Aprendizaje social*, Espasa Calpe, Madrid, 1982.

(87) Véase Robinson, P.B., Stimpson, D.V., Huefner, J.C. y Hunt, H.K. (1991): op. cit., p. 19. Esos autores consideran que la intención empresarial del individuo se configura a partir de un conjunto de actitudes hacia cuestiones vinculadas con la empresarialidad. Así, por ejemplo, a la hora de desarrollar su Test de Orientación hacia la Actitud Empresarial, toman cuatro actitudes relacionadas: el logro en los negocios; la innovación

Por su parte, el nivel de renta y/o riqueza influye también sobre la esfera financiera, pues determina la mayor o menor capacidad de autofinanciación y, por tanto, la necesidad de recurrir a financiación externa para la puesta en marcha del proyecto.

3.1.2. Formación y experiencia laboral

En relación a este segundo grupo de factores, es necesario distinguir entre la “formación standard”, que es aquella que se recibe a lo largo del sistema educativo general, de la “formación específica para empresarios”. La primera de ellas parece más orientada a desarrollar la esfera gerencial, pues con ella se transmiten fundamentalmente conocimientos formalizables. Sin embargo, según Cáceres (2002), esta formación no “orienta” a los individuos hacia la actividad empresarial, sino que capacita de forma general para el desempeño de actividades productivas y, en todo caso, puede orientar hacia actividades gerenciales.

La formación específica para empresarios, sí puede constituir un importante estímulo para el desarrollo de la esfera impulsora⁽⁸⁸⁾. Esta afirmación resulta de gran interés para nuestro trabajo, pues justifica la utilidad de una educación empresarial. En este sentido, dos de las aportaciones que ese autor considera muy relevantes son las de Gibb (1993) y Fillion (1994). El primero de ellos considera que el modelo de “enseñanza empresarial” debe basarse en un diseño tanto de contenidos como de métodos pedagógicos sustancialmente diferente a los convencionales. Así, por ejemplo, considera la simulación como una estrategia muy positiva para la formación del empresariado, al contribuir a superar las limitaciones de los sistemas tradicionales. Fillion (1994), por su parte, señala el importante papel que el docente debe jugar en este tipo de formación específica para empresarios. En los siguientes capítulos recogeremos en mayor detalle las aportaciones de ambos autores, a medida que analicemos la concepción de la

empresarial; la percepción de control personal sobre los resultados de la empresa; y la percepción de autoestima en la actividad empresarial. Estas cuatro actitudes estarían vinculadas con los rasgos psicológicos siguientes: motivación de logro; innovación; locus de control; y autoeficacia. No obstante, la diferencia radica en que esos autores tratan de medir si el individuo tiene una actitud más o menos favorable hacia los comportamientos y opiniones derivados de esos rasgos en la actividad empresarial, y no que esos rasgos estén presentes de forma general en el individuo.

(88) Cáceres, R. (2002): op. cit., p. 98.

educación empresarial, los contenidos de la misma, o sus métodos pedagógicos, entre otros aspectos.

La experiencia laboral previa, por su parte, también se revela como una factor a tener en cuenta en la emergencia empresarial, pues permite adquirir conocimientos que afectan tanto a la esfera impulsora como a la esfera gerencial. En concreto, la experiencia que se adquiere en la misma actividad de la empresa a crear resulta especialmente significativa, pues no sólo proporciona unos conocimientos más directamente relacionados con la actividad, sino que además permite también, en muchas ocasiones, comenzar a establecer redes de contacto con proveedores, clientes, suministradores, entidades financieras, etc., que pueden resultar claves para el éxito del nuevo proyecto⁽⁸⁹⁾. No obstante, Cáceres (2002) no se detiene a analizar las características de esa experiencia, y sólo se refiere a la duración de la misma como aspecto a tener en cuenta.

Además de los efectos directos de este segundo grupo de variables sobre las distintas esferas de la función empresarial, también se señala el previsible influjo que puede tener sobre las características personales. Será, sobre todo, la formación específica la que más influya sobre esos rasgos, ya que se caracteriza precisamente por poner un mayor énfasis en la transmisión de actitudes y comportamientos empresariales⁽⁹⁰⁾. En este sentido, Cáceres (2002) parece compartir implícitamente algunos de los postulados del enfoque de las actitudes de Robinson et al. (1991) cuando considera la posibilidad de modificar esos rasgos a través de la formación y la experiencia.

3.1.3. Contextos social y económico

En este tercer grupo de variables hay que tener en cuenta, en primer lugar, que el término contexto social es muy amplio y, en cierto sentido, “envuelve” a las variables económicas. De esta forma, la primera variable a incluir es la consideración social del empresario, que hace referencia a la estima o status social que detentan los empresarios en cada sociedad. Evidentemente, esta variable está muy relacionada con los valores culturales dominantes, aunque son distintas. Estos valores pueden actuar potenciando una actitud positiva de los individuos

(89) En este sentido, puede verse Cooper, A.C. (1985): op. cit.

(90) Cáceres (2002): op. cit., p. 96.

hacia la creación y desarrollo de actividades empresariales, porque se considere que esas actividades son una forma de actuar que está en “armonía” con los principios de la sociedad en la que se vive⁽⁹¹⁾. En concreto, y partiendo del trabajo de Busenitz y Lau (1996), los valores culturales que pueden influir más directamente en la inclinación hacia la actividad empresarial serían: el individualismo (grado en que se prefiere actuar individualmente), la agresividad competitiva (sentido de la rivalidad y de la lucha), el grado de aversión a la incertidumbre (preferencia por situaciones estructuradas), la valoración del poder, la orientación al futuro (tener en consideración el futuro mediante el ahorro o la perseverancia), así como también la valoración de logro (cuando la motivación de logro está extendida entre los miembros de esa sociedad), la valoración de los comportamientos innovadores e iniciativa, y -por último- la confianza mutua (creencia en la capacidad de compromiso de los demás)⁽⁹²⁾.

Otra variable a tener en cuenta es el grado de seguridad. Es decir, la existencia de un mínimo nivel de estabilidad que proteja a las personas y a las propiedades. Parece evidente que unos niveles mínimos de garantía con los que llevar a cabo la actividad empresarial son necesarios. Sin embargo, un grado excesivo de seguridad puede ser contraproducente, pues puede hacer que se inhiba la creación de empresas (si se considerar demasiado arriesgado, frente al alto grado de seguridad que ofrezcan otras alternativas), o al contrario, que sean demasiados los empresarios potenciales que se lancen a la actividad (si no se percibe ningún riesgo en el desempeño de la misma).

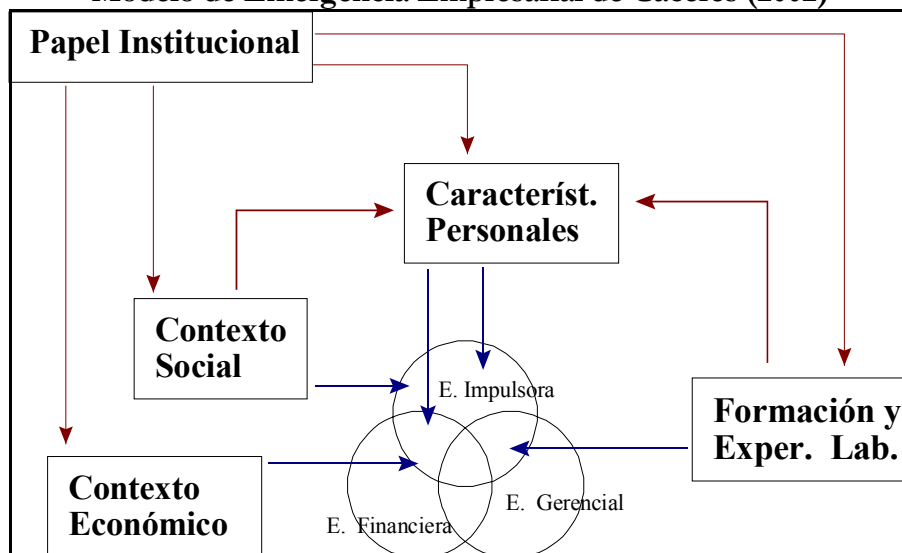
El grado de integración social y redes de contacto, por su parte, resulta muy relevante para posibilitar el acceso del individuo a los recursos -tanto materiales, como de información y conocimiento- que son necesarios para el éxito del proyecto. Relacionado con este factor estaría también la influencia de la familia, que constituye el entorno social más inmediato del individuo, y por tanto el que en mayor medida puede influir en su comportamiento. En concreto, esa influencia

(91) Desde el punto de vista teórico, puede verse Spilling, O.R. (1991): “Entrepreneurship in a cultural perspective”. *Entrepreneurship and Regional Development*, vol. 3, num. 1, pp. 33-48. Por su parte, un estudio empírico que confirma esta relación entre valores culturales y tasas de creación de empresas es Davidsson, P. y Wiklund, J. (1997): “Values, beliefs, and regional variations in new firm formation rates”, *Journal of Economic Psychology*, vol. 18, num. 2-3, pp. 179-199.

(92) Este último rasgo cultural es considerado como muy importante por autores como Casson, M. (1995): *Entrepreneurship and business culture*. Edward Elgar. Aldershot.

puede ser más importante en dos aspectos. De un lado, en la inclinación profesional del sujeto, acercándolo o alejándolo de la actividad empresarial. Y de otro lado, la familia constituye en muchas ocasiones una primera red de apoyos y de acceso a esos recursos tan necesarios.

Figura II.8
Modelo de Emergencia Empresarial de Cáceres (2002)



Fuente: Cáceres, R. (2002): : *Entorno socioeconómico y espíritu empresarial. Factores determinantes de la emergencia empresarial en Andalucía Occidental*, Secretariado de publicaciones, Universidad de Sevilla, Sevilla, Figura 3.1., p. 116.

La influencia de todos estos aspectos sociales sobre el empresario tendría un doble carácter. Por una parte, ese entorno social estaría influyendo en las características psicológicas del individuo -que se enmarcan dentro de los factores personales-, pues parece claro que la personalidad individual viene determinada -al menos en parte- por el proceso de socialización que se vive. Pero, además, por otra parte, esos aspectos sociales también pueden influir a la hora de tomar determinadas decisiones, que muchas veces se ven condicionadas por ese entorno social en el que se desarrolla la actividad. Esta segunda influencia sería, por lo tanto, directamente ejercida sobre la esfera impulsora de la función empresarial.

Por otro lado, en lo que se refiere al contexto económico, es indudable que las condiciones de lo que Cáceres (2002) denomina de esa manera son esenciales para explicar el surgimiento de empresarios. Sin embargo, considera que ese

término es demasiado amplio, por lo que se hace necesario concretar. Habría que distinguir, en primer lugar, el nivel de oportunidades económicas, que incluiría las características de los mercados de factores, las de los mercados de productos, y el nivel de infraestructuras existentes. A continuación, el autor toma la variable falta de oportunidades de empleo en las organizaciones existentes pues, aunque existen algunas dudas acerca de sus efectos positivos sobre la emergencia empresarial, la alta tasa de paro en Andalucía hacía aconsejable su consideración en ese estudio.

Estas variables del entorno económico influyen de forma diferente sobre la función empresarial del sujeto. La falta de oportunidades de empleo actuará, en todo caso, sobre la esfera impulsora, para tratar de huir de esa situación. El nivel de oportunidades económicas, por su parte, tendrá su reflejo en la mayor o menor facilidad para captar financiación -es decir, en la esfera financiera-, así como en la mayor existencia de oportunidades de negocio que pueden ser “captadas”, lo que constituye una de las funciones de la esfera impulsora.

3.1.4. Variables políticas o institucionales

Existen, por último, otro conjunto de variables que pueden incidir sobre la emergencia empresarial. En concreto, se trata del conjunto de variables políticas o institucionales, sobre el que actúan los diferentes niveles de gobierno. Sin embargo, la influencia que ejercen sobre la creación de nuevas empresas no es directa, sino que se produce a través de su efecto sobre el resto de variables que son consideradas en el modelo. En este grupo se encuadraría el nivel de desregulación económica, así como los apoyos de los gobiernos a las iniciativas empresariales, y también toda una serie de otras acciones relacionadas con el papel del Estado.

En función de todo lo indicado, el modelo de emergencia empresarial de Cáceres (2002) podría resumirse en la Figura II.8, en la que se recogen las relaciones e influencias más importantes de cada conjunto de variables sobre otro grupo, o directamente sobre cada una de las tres esferas que definen la función empresarial.

De esta manera, este modelo permite resumir las aportaciones más tradicionales sobre las variables exógenas que pueden tener influencia sobre la emergencia empresarial. Sin embargo, como se indicó anteriormente, aunque

realiza algunas indicaciones, no profundiza suficientemente en el proceso psicológico que explicaría la forma de influir de cada una de esas variables. En palabras de Krueger et al. (2000), es necesario «abrir la ‘caja negra’ y tratar de entender los procesos cognitivos de su interior»⁽⁹³⁾. Por ello, a continuación vamos a considerar la puesta en marcha de nuevas iniciativas empresariales desde un enfoque de proceso, incorporando el modelo de intenciones.

3.2. La puesta en marcha de la empresa

El modelo de emergencia empresarial que hemos tomado como punto de partida ha permitido recopilar toda una serie de variables externas que influyen en el proceso de puesta en marcha de una nueva empresa. Así, tanto determinados rasgos psicológicos, como la educación o la experiencia, o como las diversas características del entorno, deberían ser tenidas en cuenta. Por ello, no es de extrañar que sean muchos los autores que señalan la complejidad del proceso de creación.

En este sentido, trabajos como el de Gartner (1985) inciden en este aspecto, al poner un gran énfasis en la importante diversidad existente entre los empresarios en activo, la cual vendría explicada en gran parte por las diferencias en el proceso de creación. La creación de una nueva empresa sería así un fenómeno multidimensional, con cada variable describiendo sólo una única dimensión del fenómeno, de forma que no puede considerarse por separado. Es necesario construir un marco de trabajo que tenga en cuenta esas distintas dimensiones del fenómeno empresarial, para así poder descubrir y evaluar de forma sistemática las similitudes y diferencias entre las empresas y entre los empresarios.

De esta forma, las características del individuo constituirían sólo una de las cuatro dimensiones a tener en cuenta en lo que el autor denomina ‘proceso de creación de nuevas empresas’⁽⁹⁴⁾. Así, el marco conceptual basado en estas cuatro dimensiones puede considerarse como un instrumento a través del cual se

(93) Krueger, N.F., Reilly, M.D. y Carsrud, A.L. (2000): op. cit., p. 426.

(94) Gartner, W.B. (1985): “A conceptual framework for describing the phenomenon of new venture creation”, *Academy of Management Review*, vol. 10, num. 4, pp. 696-706.

observaría lo enormemente variadas que son las pautas de creación de nuevas empresas:

- C *Individuo/os*: las características de esa persona que se embarca en la creación de una empresa resultarán relevantes para el resultado de esa iniciativa. Incluiría tanto ciertos atributos o rasgos de personalidad del individuo (necesidad de logro, locus de control, propensión al riesgo) como sus características personales y experiencias (edad, educación, experiencia previa, satisfacción con el trabajo o tener padres empresarios)⁽⁹⁵⁾.
- C *Proceso*: la actividad empresarial consiste en la acción, y es la secuencia de esas acciones la que la define. En concreto, ese autor identifica seis acciones que desarrolla el empresario para la creación de una nueva empresa: localizar una oportunidad de negocio; acumular recursos; comercializar productos y servicios; producirlos; construir una organización; y responder a los agentes del entorno (gobierno y sociedad). La forma en que se desarrolle cada una de ellas condicionará el resultado final.
- C *Entorno*: Dentro del entorno se encontrarían las variables sobre las que ni la empresa ni el empresario tienen control, y que se configuran por tanto como condiciones relativamente fijas impuestas sobre la empresa. Dentro de esta dimensión se encontrarían aspectos como: disponibilidad de capital; presencia de empresarios experimentados; características de los recursos humanos; accesibilidad de los proveedores; accesibilidad a los clientes; influencias del gobierno; proximidad de universidades; disponibilidad de recursos y servicios; actitudes de la población del área; condiciones de vida.
- C *Organización*: la importancia del tipo de organización que se crea ha tendido a ser descuidada. Así, el sector de actividad, la forma social, la presencia de otros socios, o incluso su estrategia competitiva (ya sea costes, diferenciación, etc.), son aspectos que deberán ser tenidos en cuenta dentro del estudio de la creación de una nueva empresa.

(95) Como se ve, ese autor considera rasgos psicológicos y características demográficas, pero no analiza las actitudes o las intenciones, que serían variables más relevantes a nuestro entender.

Por otra parte, cuando se tienen en cuenta estas cuatro dimensiones sería posible encontrar explicación a algunas de las aparentes contradicciones halladas en la literatura. El hecho de que un estudio haya encontrado que un determinado rasgo del individuo es importante para la creación de empresas, mientras que otro estudio no lo encuentra significativo (o incluso lo identifica como un obstáculo), puede deberse a que las características del entorno, la organización o el proceso sean distintas. De este modo, las interacciones entre las cuatro dimensiones permiten configurar una amplísima tipología de procesos de creación, por lo que estaría justificada su idea de abandonar el concepto de una población empresarial homogénea y diferente, al mismo tiempo, del conjunto de la población no empresarial⁽⁹⁶⁾.

La visión de Gartner (1985) tiene el importante mérito de haber sido formulada con anterioridad a muchas de las otras aportaciones recogidas en este apartado. No obstante, carece de una explicación detallada sobre la forma en que las interacciones entre las cuatro dimensiones pueden producirse. Del mismo modo, su análisis del empresario se encuadra dentro del enfoque de los rasgos, que según hemos visto, ofrece peores resultados que los basados en las actitudes e intenciones. En cualquier caso, destacamos su visión de la creación de empresas no sólo en base a una decisión del individuo, sino como interacción entre varios elementos.

Veciana (1999), por su parte, limita su análisis de los factores condicionantes en la creación de una empresa a tres tipos. En primer lugar estarían lo que llama los factores fundamentales: lo que hemos llamado variables individuales (que incluye las demográficas y las psicológicas), y las variables del entorno. Éstos se verían mediatizados por los factores precipitantes: la insatisfacción y/o deterioro del rol anterior; y la existencia de una oportunidad o necesidad concretas. Las distintas fases del proceso de creación, por su parte, las analiza de forma independiente⁽⁹⁷⁾.

(96) Gartner, W.B. (1985): op. cit., p. 701.

(97) Para Veciana, J.M. (1999): "Creación de empresas como programa de investigación científica", *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 8, num. 3, pp. 28-29, tanto su definición como la de Gartner, W.B. (1985): op. cit., se agruparían bajo la categoría de "modelos del proceso de creación de empresas".

En este mismo sentido, Rodríguez (2001) considera dos componentes fundamentales de la emergencia empresarial, uno interno y otro externo. El primero de ellos sería el potencial empresarial del individuo, que debe tener un nivel suficiente para permitir el paso efectivo hacia el desempeño de la actividad empresarial. En segundo lugar sería necesaria la existencia de una oportunidad de negocio concreta. Así, la confluencia de ambas daría lugar a la emergencia empresarial. No obstante, esa autora especifica -como tercer elemento- la incidencia que los factores del entorno del potencial empresario tienen en ese proceso⁽⁹⁸⁾. En cualquier caso, esos factores del entorno parecen jugar más bien un papel moderador en su modelo.

Por su parte, dentro de la visión de proceso, Harvey y Evans (1995) específicamente califican el proceso empresarial como dinámico, discontinuo y que queda activado típicamente por un suceso desencadenante. Esta visión vuelve a incidir sobre la importancia de considerar la decisión de entrar en la actividad empresarial como un proceso largo y complejo, que incluiría las siguientes etapas: 1) conceptualización de una nueva iniciativa empresarial; 2) evaluación de los modos de entrada alternativos; 3) consideración de las ramificaciones financieras de entrar en la actividad empresarial; 4) búsqueda de capital; 5) compleción del concepto de producto o de empresa; 6) se forma la intención de entrar en la nueva iniciativa; y 7) entrada o no entrada en la nueva actividad empresarial. Se trata de un proceso de decisiones discretas que puede conllevar un largo periodo de tiempo⁽⁹⁹⁾.

En función de las aportaciones recogidas en este apartado, por tanto, puede considerarse que el proceso de creación de una nueva empresa es largo y complejo. En nuestra opinión, se podrían identificar tres tipos de variables fundamentales que intervendrían de forma decisiva en el mismo:

- C En primer lugar, las relacionadas con el nivel de potencial empresarial del individuo.

(98) Rodríguez, M.J. (2001): op. cit., p. 67.

(99) Sobre la duración de la fase de gestación puede verse Wolters, T. (2000): "Nascent entrepreneurship in the Netherlands: a glimpse behind the scenes of business start-ups"; en EIM: *Entrepreneurship in the Netherlands. Opportunities and threats to nascent entrepreneurship*. Ministerio de Asuntos Económicos / EIM. Zotermeer., que muestra cómo esa duración es superior a los seis meses en -al menos- la mitad de los casos.

- C En segundo lugar, las relacionadas con la oportunidad de negocio en la que se base el proyecto de empresa.

- C Por último, el entorno que envuelve y condiciona a las otras dos variables.

De esta forma, en el siguiente apartado nos vamos a detener en la figura del empresario naciente, es decir el agente que se haya en proceso de creación de una nueva empresa. No obstante, es evidente que el alcanzar el éxito en esa tarea no sólo depende de su nivel de potencial -aunque entendemos que es una condición necesaria-, sino también de las características de la oportunidad económica, y del entorno en el que se desenvuelva. Por ello, para finalizar este epígrafe tratamos de integrar las tres variables en un esquema de síntesis de ese proceso de creación de empresas.

3.2.1. El empresario naciente

En relación con esta figura, el trabajo de Carter et al. (1996) resulta muy ilustrativo, pues estudia la secuencia de actos que realizan los individuos en su carrera hacia la puesta en marcha de su empresa. En su trabajo, intentaron analizar qué tipo de actividades eran realizadas por esos empresarios nacientes y en qué orden. Para ello se realizaron entrevistas telefónicas a una amplia muestra de ciudadanos adultos estadounidenses, en la que se preguntaba si el individuo estaba “sólo o con otros, intentando crear una empresa ahora”⁽¹⁰⁰⁾. En el caso de que la respuesta fuese afirmativa, se procedía a preguntarle sobre si había iniciado o completado una serie de comportamientos asociados con la creación de una empresa, y en qué fechas. Posteriormente se realizó una segunda entrevista de seguimiento. Así, de los 71 empresarios nacientes identificados en la primera entrevista, un 48% habían puesto en marcha la empresa, un 30% seguían intentándolo, y sólo un 22% habían dejado el proyecto.

Los resultados parecen indicar que hay dos grupos de empresarios nacientes. En un extremo estarían aquellos que realizan actividades para la creación a un ritmo rápido, y en el opuesto los que lo hacen a un ritmo mucho más pausado. Los primeros completan relativamente más rápidamente el proceso de creación

(100) Carter, N.M., Gartner, W.B. y Reynolds, P.D. (1996): "Exploring start-up event sequences", *Journal of Business Venturing*, vol. 11, num. 3, pp. 151-166.

de la empresa, tanto en sentido positivo (poniéndola en marcha) como en el negativo (abandonando el proyecto). En cuanto a los segundos, su menor ritmo podría deberse tanto a motivos relacionados con su potencial empresarial -por ejemplo, no haber alcanzado un suficiente nivel de intención empresarial (según el modelo de intenciones adoptado), o tener una reducida propensión a actuar (Shapero y Sokol, 1982; Gnyawali y Fogel, 1994)-, como también a que su proyecto requiera un plazo más largo para su puesta en marcha⁽¹⁰¹⁾.

Carter et al. (1996), por tanto, plantean una serie de cuestiones acerca del proceso de creación que se ponen de manifiesto con su estudio. Así, en primer lugar, los autores no encontraron ningún efecto relativo al sector de actividad, pues los empresarios industriales no parecen precisar un periodo previo superior al de otras actividades. Por tanto, sería más bien el grado de decisión del individuo lo que determinara la secuencia de acciones previas que se va a desarrollar y a qué ritmo. No obstante, un mayor ritmo podría deberse también a un exceso de precipitación, pues una parte de los empresarios analizados aún no habían obtenido flujos de caja positivos después de cinco años. En segundo lugar, también se plantea analizar qué es lo que motiva el abandono del proyecto. Según esos autores, los que han abandonado se habrían dado cuenta de la falta de viabilidad de su proyecto, o carecerían de la suficiente flexibilidad para introducir modificaciones necesarias en el mismo.

Entre las conclusiones que Carter et al. (1996) derivan de este trabajo, se señala en primer lugar el hecho de que parece más acertado perseguir la creación de la nueva empresa de forma agresiva y dedicándole todo el tiempo. Del mismo modo, se sugiere que se deben concentrar las medidas de apoyo en aquellos empresarios más activos y decididos⁽¹⁰²⁾. Sin embargo, a nuestro entender, no se aporta ninguna evidencia de que la tasa de supervivencia de los empresarios que crearon su empresa a un ritmo más rápido sea superior a la de los que precisan un periodo de maduración mayor. Además, si tenemos en cuenta el concepto de calidad empresarial de Santos (2001), debemos concluir que no basta con que se cree un mayor número de nuevas empresas, sino que debemos tratar de

(101) Es indudable que el momento de realización de la entrevista de seguimiento determina el establecimiento de un límite temporal al proceso de creación. Sólo los que han creado la empresa *antes* de la segunda entrevista son considerados empresarios en activo.

(102) Carter, N.M., Gartner, W.B. y Reynolds, P.D. (1996): op. cit., p. 163.

desarrollar un empresariado de calidad. Por ello, creemos que es necesario seguir profundizando en este sentido y, como afirman esos autores, utilizar estudios longitudinales que permitan un seguimiento prolongado en el tiempo⁽¹⁰³⁾.

De esta forma, frente a la visión del proceso de creación como algo automático y rápido, el trabajo de Carter et al. (1996) ha permitido destacar la considerable complejidad que acarrea el proceso de creación de una empresa, así como el elevado lapso temporal que supone. En este sentido, no bastaría sólo con estudiar aquellos que tienen éxito y aparecen en los registros oficiales de empresas, a los cuáles se les suele preguntar de forma retrospectiva acerca de su proceso de creación. Para conocer mejor el proceso de creación, habría que analizar también a aquellos que abandonan el proyecto, y a los que continúan intentándolo a un ritmo más lento⁽¹⁰⁴⁾.

En relación a esa cuestión, el trabajo de Reynolds (1997), aunque los datos con los que trabaja proceden de una de las muestras utilizadas por Carter et al. (1996), les da una orientación muy distinta y relevante. En efecto, ese autor intenta averiguar cuáles son los subgrupos de la población con una tasa más alta de participación en procesos de creación de empresas. Es decir, aquellos que o bien tienen un mayor nivel de potencial empresarial, o localizan más y mejores oportunidades de negocio, o tienen una mayor propensión a actuar. Para ello, divide la muestra total en subgrupos en función de las variables que explican las diferencias en las tasas de empresarios nacientes de forma más significativa.

Así, frente a una tasa media de empresarios nacientes del 4'1% para el conjunto de la población adulta estadounidense, al segmentar la muestra según grupos de edad -que es la variable que se muestra más significativa-, las diferencias son muy importantes. El grupo de 25 a 34 años es el que recoge una mayor presencia de empresarios nacientes, con un 9'8%. Por contra, los demás grupos tienen unas tasas menores a la media hasta llegar a ser prácticamente nula entre los mayores de 55 años (0'3% de empresarios nacientes). De esta forma, la relación entre la edad y la proporción de empresarios nacientes tendría forma de U invertida⁽¹⁰⁵⁾. Por su parte, cuando analiza cada uno de esos grupos de edad por

(103) Carter, N.M., Gartner, W.B. y Reynolds, P.D. (1996): *ibídem*, p. 165.

(104) Krueger, N.F., Reilly, M.D. y Carsrud, A.L. (2000): *op. cit.*, p. 427.

(105) Esta relación se mantiene en otros estudios. Véase, por ejemplo, para el caso de Suecia, Delmar, F. y

separado encuentra que la variable explicativa más significativa en cada uno de ellos es diferente⁽¹⁰⁶⁾.

Ese trabajo arroja resultados muy interesantes. En primer lugar, parece confirmar que «los procesos que llevan a la iniciación de una nueva empresa reflejan complejas interacciones entre los factores personales, de ciclo vital, y contextuales. Parecen recaer en un pequeño conjunto de grupos bien definidos. Es poco probable que los simples modelos lineales aditivos puedan ofrecer explicaciones satisfactorias o predicciones útiles»⁽¹⁰⁷⁾. Por lo tanto, la validez de la visión de proceso empresarial, que tiene en cuenta la teoría de la carrera profesional, parece confirmarse con este estudio. Por otra parte, también ayuda a explicar porqué existen tantos resultados conflictivos sobre las variables explicativas de la emergencia empresarial, ya que al ser los factores causales diferentes para cada subgrupo de la población la selección de la muestra resulta fundamental⁽¹⁰⁸⁾.

En esta misma línea, la teoría de la carrera profesional contempla una interacción constante de los aspectos personales, familiares y profesionales, sobre

Davidsson, P. (2000): "Where do they come from? Prevalence and characteristics of nascent entrepreneurs", *Entrepreneurship and Regional Development*, vol. 12, num. 1, pp. 1-23, que está diseñado para reproducir el estudio de Reynolds, P.D. (1997): "Who start new firms? - Preliminary explorations of firms-in-gestation", *Small Business Economics*, vol. 9, num. 5, pp. 449-462, y que encuentra esa misma relación aunque con tasas más bajas en los estratos centrales. O también, para Alemania, Liñán, F., Martín, D. y González, R. (2002): op. cit., si bien éste con un diseño y metodología diferentes.

- (106) Reynolds, P.D. (1997): op. cit. En este sentido, entre los más jóvenes (18 a 24 años), la mayor tasa de nacientes se da entre aquellos que cuentan con tres o más adultos en su hogar (un 6'1%). Mientras, entre los de 25 a 34 años esa proporción es muy alta para quienes están desempleados, estudiando o ya estaban previamente en situación de autoempleo (un 25'5%). Por su parte, para los adultos entre 35 y 54 años, son de nuevo los que ya estaban autoempleados los que en mayor medida son nacientes (8'8%). Por último, entre los mayores de 55 años sólo en los que disponen de una situación financiera favorable existe una presencia significativa de nacientes (3'2%).
- (107) Reynolds, P.D. (1997): *ibidem*, p. 461.
- (108) Reynolds, P.D. (1997): *ibidem*, p. 450, revisa varios trabajos anteriores que encontraron una serie de variables estadísticamente significativas para explicar el paso al autoempleo, aunque con una capacidad predictiva realmente reducida. A modo de ejemplo, algunos de esos modelos explican menos del 1% de la varianza de la variable dependiente, como Evans, D.S. y Leighton, L.S. (1989): "Some empirical aspects of entrepreneurship", *American Economic Review*, vol. 79, num. 3, pp. 519-535. Ante esa baja capacidad predictiva, ese autor considera que las descripciones sobre el perfil de los autoempleados o empresarios basadas en los resultados de esos estudios son claramente inadecuadas. Además, los modelos lineales normalmente utilizados no son probablemente los más adecuados para describir la empresarialidad, pues probablemente existan relaciones curvilíneas, efectos umbral, etcétera.

los que indudablemente influyen las circunstancias del entorno⁽¹⁰⁹⁾. El paso del individuo por las distintas etapas suele estar asociado con unas determinadas edades⁽¹¹⁰⁾, este sería el motivo por el cual Reynolds (1997) encuentra que la variable más significativa es la edad. Sin embargo, de las teorías consideradas se desprendería que son las etapas vitales, a través de su influencia sobre las actitudes e intenciones, y no las edades lo que determina la situación personal de cada individuo en relación con la actividad empresarial, lo cual debiera ser tenido en cuenta para el diseño de futuras investigaciones.

Otro resultado destacable de ese trabajo es la importante presencia de autoempleados entre los empresarios nacientes. Esto parece indicar que, aunque son numerosas las personas que en cada momento están embarcadas en un proceso de creación de una nueva empresa, una parte importante de ellas son ya trabajadores por cuenta propia⁽¹¹¹⁾. Quizá sería importante diferenciar entre los empresarios nacientes que son autoempleados y los que no lo son a la hora de estudiarlos, o incluso de diseñar medidas de promoción. En el primer caso - aquellos que fundan más de una empresa-, ese continuado interés por seguir poniendo en marcha nuevas empresas podría tener bastante relación con el concepto de calidad empresarial de Santos (2001).

Sin embargo, el trabajo de Reynolds (1997) considera que el comportamiento empresarial consiste en la realización de acciones dirigidas a la puesta en marcha de una nueva iniciativa empresarial, independientemente de que esas acciones tengan éxito o no⁽¹¹²⁾. Por tanto, no se detiene a analizar cuáles de los empresarios nacientes han terminado creando efectivamente la empresa, ni cuál es su tasa de supervivencia o de crecimiento. Desde nuestro punto de vista, no es suficiente con saber quiénes son los que lo están intentando, sino que hay que ir más allá, analizando a quienes realmente crean una organización productiva.

En relación a aquellos empresarios que fundan más de una empresa -los llamados “empresarios habituales”-, un trabajo muy interesante es el de Westhead

(109) Dyer, G. (1994): *op. cit.*, p. 13.

(110) Harvey, M. y Evans, R. (1995): *op. cit.*, p. 334.

(111) Reynolds, P.D. (1997): *op. cit.*, incluye dentro de la categoría de empresarios a todos los trabajadores por cuenta propia, tanto empleadores, como profesionales liberales y trabajadores autónomos.

(112) Reynolds, P.D. (1997): *ibídem*, p. 451.

y Wright (1998), que estudian las diferencias existentes entre los empresarios que fundan una empresa por primera vez (a los que denomina empresarios novatos, o “novice founders”) y los fundadores habituales (“habitual founders”). Esta distinción es muy importante en al menos un aspecto, permite poner de manifiesto claramente la diferencia entre empresa y empresario. Por tanto, el incremento en el número total de empresas, como se viene observando en la mayoría de los países occidentales en las últimas décadas, «no es necesariamente un indicador fiable del desarrollo de la empresarialidad en una economía»⁽¹¹³⁾. Del mismo modo, se apunta el hecho importante de que la única forma de entrada en la condición de empresario no consiste en la creación de una nueva empresa⁽¹¹⁴⁾, señalándose específicamente la posibilidad de adquisición o de herencia.

En concreto, frente a otros trabajos⁽¹¹⁵⁾, esos autores distinguen entre dos tipos de fundadores habituales. Los fundadores en serie (serial founders) se definen como aquellos que venden o cierran su negocio original pero, que un momento posterior, heredan, establecen o compran otro negocio. Por su parte, los fundadores de cartera (portfolio founders) retienen su negocio original y heredan, establecen o adquieren otro u otros. Estos fundadores habituales se comparan con los fundadores novatos (novice founders). Sin embargo, este trabajo no encuentra ninguna diferencia significativa en lo que se refiere a las variables relacionadas con el éxito de la empresa. El haber creado antes otras empresas, o el ser propietario simultáneamente de varias, no proporciona aparentemente ninguna ventaja de cara al éxito empresarial. Las posibles explicaciones a este fenómeno, que resulta tan interesante de cara a nuestro objetivo de promover la aparición de empresarios de calidad, podrían ser dos⁽¹¹⁶⁾. En primer lugar, los empresarios de cartera son propietarios de varias empresas, por lo que habría que tener en cuenta los resultados del conjunto de todas ellas. En segundo lugar, también hay que considerar que una parte de los empresarios

(113) Westhead, P. y Wright, M. (1998): op. cit., p. 174. En particular, en su muestra encontraron que cerca del 40% de los empresarios eran habituales, lo cual pone seriamente en cuestión la identidad que se suele establecer en la práctica entre la aparición de una nueva empresa con la de un nuevo empresario.

(114) Harvey, M. y Evans, R. (1995): op. cit., p. 342.

(115) En concreto, los autores comparan su trabajo con el de Birley, S. y Westhead, P. (1994b): “A comparison of new business established by ‘novice’ and ‘habitual’ founders in Great Britain”. *International Small Business Journal*, vol. 12, pp. 38-60.

(116) Westhead, P. y Wright, M. (1998): op. cit., pp. 198-199.

novicios acabarán siendo empresarios habituales, por lo que los dos conjuntos no son totalmente excluyentes.

Sin embargo, en nuestra opinión, debe también valorarse el distinto ámbito al que pertenecen las variables explicadas y explicativas. En efecto, mientras que como variables explicativas hemos utilizado rasgos, circunstancias y comportamientos del fundador de la empresa, nuestras variables dependientes se corresponden con los resultados de la empresa como organización productiva. La relación entre esos dos tipos de variables es probablemente mucho más complicada de lo que el modelo utilizado supone. Esa conexión posiblemente debería establecerse entre las variables explicativas señaladas y los objetivos o resultados para el individuo⁽¹¹⁷⁾. En una fase posterior, habría que analizar la relación entre esos objetivos individuales y los resultados de las empresas -estando esta última relación seguramente condicionada por variables del entorno económico, socioinstitucional y político-⁽¹¹⁸⁾.

3.2.2. Esquema del proceso de creación

En este epígrafe se han visto una serie de aportaciones que inciden en la idea de que el proceso de creación de una nueva empresa es esencialmente complejo y dinámico. Es complejo porque son muchas las variables que influyen sobre toda la cadena de decisiones y de acciones que llevan al individuo a la creación de la empresa. En este sentido, consideramos que la visión de Gartner (1985) que contempla cuatro dimensiones en la creación de empresas (individuo, proceso, entorno y organización) constituye una aportación muy relevante. Y es dinámico porque consiste precisamente en una secuencia de decisiones y de acciones que no son todas simultáneas, sino consecutivas en el tiempo. La intención de ser empresario sería una condición previa, pero una vez tomada la decisión, no está garantizado que se acabe creando la nueva empresa.

(117) Esta afirmación se basaría en argumentos similares a los utilizados para analizar el potencial empresarial. En particular, los trabajos de Per Davidsson son muy destacados, como por ejemplo, Davidsson, P. (1990): "Small business manager's willingness to pursue growth", en Donkels, R. y Miettinen, A. (Eds.): *New findings and perspectives in entrepreneurship*, Avebury, Aldershot.

(118) En este sentido, puede verse Davidsson, P. (1991): "Continued entrepreneurship: ability, need, and opportunity as determinants of small firm growth", *Journal of Business Venturing*, vol. 6, num. 6, pp. 405-429.

En este sentido, como pone de manifiesto el trabajo de Reynolds (1997), el hecho de realizar un número determinado de esos “comportamientos de gestación” no garantiza la creación de la empresa. Es relativamente frecuente que la realización de esos comportamientos de gestación lleve al convencimiento de que la idea de crear la empresa no merece la pena, y se abandone ese proyecto (temporal o definitivamente). En cualquier caso, parece confirmarse que la creación de empresas consiste en una larga serie de comportamientos, para los cuales es necesario una intención previa, y que ésta se refuerza a medida que se va alcanzando el éxito en cada uno de esos comportamientos. No se trata, por tanto, de una decisión instantánea, ni de una acción inmediata.

Para concluir este epígrafe, la Figura II.9 puede servir de resumen de las aportaciones consideradas. En ella se refleja, en primer lugar, la idea de que son las intenciones del individuo las que, a través de algún suceso desencadenante, ponen en marcha el proceso de creación. La creación de nuevas empresas es, por tanto, una consecuencia del potencial empresarial del individuo. No obstante, para que ese proceso comience es necesario que exista una oportunidad, y que sea detectada por el sujeto. Del mismo modo, el paso de intención a creación no es automático, sino que supone una serie de actividades. Esa idea queda recogida mediante la inclusión de una etapa denominada empresario naciente.

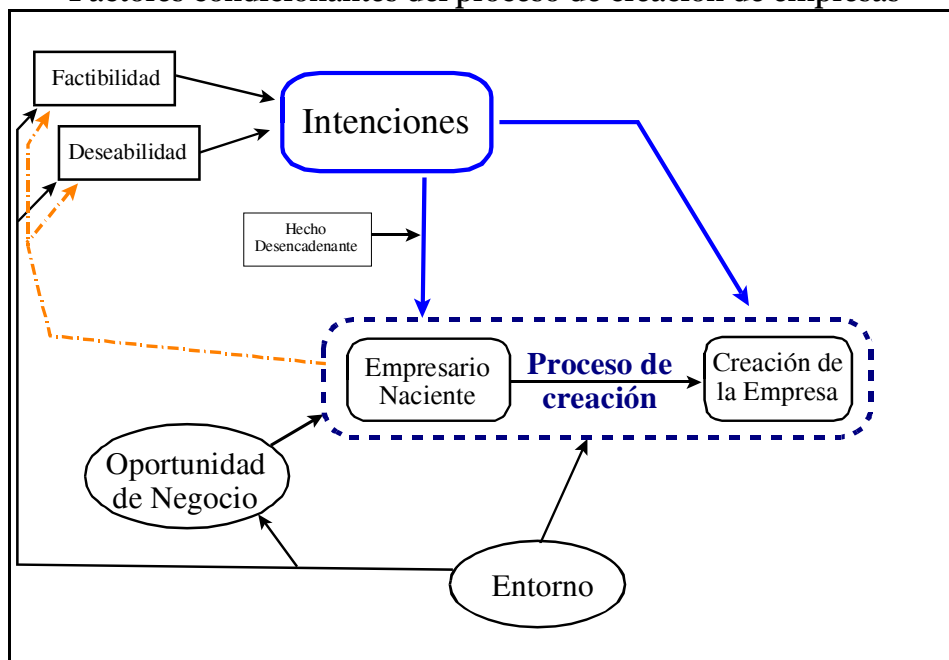
Por su parte, las actividades llevadas a cabo durante esa etapa de empresario naciente pueden hacer que se modifiquen las intenciones del sujeto. Así, el contacto directo con el mundo empresarial puede modificar la percepción de deseabilidad o la de auto-eficacia del potencial empresario. En el primer caso, las recompensas y las cargas asociadas a esa actividad pueden verse modificadas, haciéndola menos -o más- apetecible para el individuo. En el segundo, la necesidad de realizar efectivamente las tareas requeridas puede hacer cambiar la percepción sobre la dificultad de las mismas. En la figura, la flecha punteada desde el proceso de creación a los antecedentes de la intención reflejaría esta posibilidad.

Esa modificación puede ser especialmente importante si las percepciones acerca de la factibilidad y la deseabilidad de la actividad empresarial no se correspondían con la realidad⁽¹¹⁹⁾. En ese caso, el enfrentarse con una situación en la que debe realizar esos comportamientos puede hacer que se modifiquen sus

(119) Ajzen, I. (2002): op. cit., pp. 116-117.

intenciones, incluso antes de actuar. Sin embargo, el sujeto puede embarcarse en el proceso de creación e irse dando cuenta de la falta de realismo de sus percepciones a medida que desarrolla diferentes actividades⁽¹²⁰⁾, lo que le llevaría a abandonar su proyecto antes de su concepción.

Figura II.9
Factores condicionantes del proceso de creación de empresas



Fuente: elaboración propia

En cualquier caso, todo ese proceso se vería moderado e influido por las circunstancias del entorno. Éste influiría no sólo sobre las actitudes y -a través de ellas- sobre las intenciones del individuo, sino que también condicionarán las características de las oportunidades económicas disponibles, y el propio proceso

(120) En este sentido, Ajzen, I. (2002): *ibídem*, p. 117 señala que muchas personas «parecen encontrar formas de convencerse a sí mismos de que serán capaces de hacer lo que no pudieron llevar a cabo en el pasado, o de que harán lo que saben que deberían estar haciendo». A esa misma conclusión llega Pinfold, J.F. (2001): "The expectations of new business founders: the New Zealand case", *Journal of Small Business Management*, vol. 39, num. 3, pp. 279-285. Esos individuos con un optimismo poco realista podrían permanecer en la fase de empresarios nacientes durante un largo tiempo, o podrían poner efectivamente en marcha la idea a pesar de que hubiese claros indicios de su falta de viabilidad. Esto podría ayudar a explicar los diferentes comportamientos de los empresarios nacientes encontrados en el trabajo de Carter, N.M., Gartner, W.B. y Reynolds, P.D. (1996): *op. cit.*

de creación. Se puede concluir, por tanto, afirmando que en la Figura II.9 están presentes los cuatro elementos identificados por Gartner (1985) como definitorios del proceso de creación de empresas⁽¹²¹⁾. No obstante, los trabajos analizados a lo largo de este apartado nos han permitido esclarecer, al menos en parte, la forma en la que esos cuatro elementos podrían interrelacionarse.

4. La calidad del empresario y el desarrollo de la empresa

Hasta ahora, en lo que llevamos de capítulo, hemos adoptado una visión de proceso de la actividad empresarial basada en el enfoque de las actitudes. Desde esta perspectiva hemos estudiado el concepto de potencial empresarial y la emergencia empresarial, habiendo encontrado que parece tener una importante consistencia teórica y ofrecer al mismo tiempo resultados empíricos positivos. Sin embargo, en base al objetivo de este trabajo, no podemos conformarnos con explicar cómo surgen los nuevos empresarios, sino que tenemos que profundizar en el comportamiento de los mismo una vez establecida su empresa.

En este sentido, son muchos los trabajos que tratan de diferenciar entre los empresarios en activo según su mayor o menor grado de ‘empresarialidad’ -o dinamismo empresarial-, como veremos a lo largo de este epígrafe. No obstante, un primer problema que se plantea es identificar cómo se puede medir ese concepto. En nuestra opinión, el empresario que alcance un alto nivel de esa empresarialidad debe considerarse como un empresario de “calidad”⁽¹²²⁾. Precisamente a definir qué debe entenderse por calidad empresarial vamos a dedicar el primer apartado de este epígrafe.

Por su parte, parece lógico suponer que el nivel de calidad del empresario se verá reflejado de alguna manera en la evolución de la empresa. De esta forma, si el agente empresarial alcanza un alto grado de dinamismo en el desempeño de sus

(121) La única variación es la referente a la organización, que en nuestra figura puede entenderse representada por las características de la oportunidad de negocio.

(122) Aunque la expresión “calidad empresarial” es relativamente novedosa, se utilización no se restringe al grupo de investigación “Las PYMEs y el Desarrollo Económico”, de la Universidad de Sevilla. Véase, por ejemplo, Foley, A. y Griffith, B. (1998): “Education, training and the promotion of high quality entrepreneurs in the Republic of Ireland”, en Scott, M.G., Rosa, P. y Klandt, H. (Eds.): *Educating entrepreneurs for wealth creation*, Ashgate, Aldershot.

funciones, eso debería traducirse en unos mejores resultados de su empresa, un mayor crecimiento, una mayor cuota de mercado, etc. Por lo tanto, entendemos que también resulta interesante analizar esa relación entre las características del empresario y las de la empresa. A esa cuestión dedicaremos el segundo apartado. En todo caso, también aquí trataremos de aplicar la visión de proceso y el modelo de intenciones.

4.1. Conceptualización de la calidad empresarial

A la hora de definir ese concepto de calidad empresarial, nos encontramos con que existe un gran número de aportaciones muy variadas que intentan identificarla. Así, por ejemplo, muchos estudios sobre los factores que distinguen los empresarios de éxito de los que no lo son simplemente diferencian entre aquellos cuyas empresas sobreviven después de una serie de años, y los que las han tenido que cerrar. Otros, por su parte, consideran que la calidad del empresario viene determinada por la realización más o menos continuamente de un determinado comportamiento específico, como la innovación o el crecimiento.

Por último, existen otros autores que adoptan una visión más amplia. Entre estos últimos se encuentra Santos (2001), que construye un modelo de calidad empresarial a partir de una síntesis de otros trabajos anteriores en relación a ese aspecto. Su modelo de calidad empresarial no sólo define de forma muy detallada ese concepto, sino que además apunta algunos de los factores que permitirían explicarla. Por tanto, vamos a sintetizar a continuación algunas de las aportaciones relevantes al concepto de calidad, para concluir recogiendo el modelo de Santos (2001).

4.1.1. Aproximación al concepto de calidad empresarial

Cuando tratamos de recoger algunas de las visiones que se han utilizado para analizar el nivel de calidad de los empresarios, nos encontramos con que esos trabajos varían mucho en cuanto a la amplitud con la que definen ese concepto. En este apartado vamos a comenzar, por tanto, con algunos de las aproximaciones más simples, pues se limitan a diferenciar entre los empresarios que continúan en su actividad y los que han tenido que abandonarla.

Este es el caso, por ejemplo, del estudio realizado por Littunen, Storhammar y Nenonen (1998). En él, los autores analizan la supervivencia durante los primeros tres años de vida de 138 empresas del sector de manufacturas metálicas en las diferentes regiones de Finlandia. Como variables explicativas consideran determinadas características del empresario, de la empresa creada, así como del entorno en el que se desenvuelven. Plaschka (1990), por su parte, analiza los factores que determinan la supervivencia o fracaso de 125 empresas de diferentes sectores en la región de Viena, en función de las circunstancias de la creación de la empresa, las características personales del empresario y de determinados aspectos microsociales (relacionados fundamentalmente con la familia del empresario). En ambos casos, se define explícitamente el éxito empresarial como la mera supervivencia.

Sin embargo, esta visión de la calidad tiene el gran inconveniente de no permitir la distinción entre distintos tipos de empresarios en ejercicio, pues todos ellos serían “de éxito” según esta definición. Esto no significa, no obstante, que esos estudios sean estériles. La determinación de los factores que inciden en la supervivencia empresarial puede cumplir dos importantes funciones. De un lado, puede ayudar a diseñar programas de apoyo para que las empresas que se creen tengan una mayor probabilidad de supervivencia. De otro lado, pueden servir como criterio para distinguir cuáles de las empresas actualmente en actividad tienen mayores probabilidades de mantenerse operativas.

Por otro lado, hay autores que se han centrado en las empresas existentes y en activo, tratando de establecer una distinción entre las mismas. Estos estudios parten de la observación de que, en la realidad, no todos los empresarios presentan todas las características o atributos personales descritos en la literatura. En muchos estudios empíricos se ha observado que el comportamiento de los denominados “empresarios” no es equivalente u homogéneo⁽¹²³⁾. Existen diferencias muy notables en la forma de dirigir y gestionar la empresa. Según esto, se podría argumentar que la presencia de uno o más rasgos y/o comportamientos serían distintivos de una mayor calidad, mientras que su ausencia indicaría falta de esa calidad.

(123) Véase, por ejemplo, Gartner, W.B. (1985): op. cit.

Así, por ejemplo, el trabajo de Carland, Hoy, Boulton y Carland (1984) trata de diferenciar entre “empresarios” de un lado, y “propietarios de pequeños negocios” -o “pequeños propietarios”- de otro. Los primeros presentarían algún rasgo cualitativo diferencial que nos haría hablar de ellos como poseedores de una mayor calidad empresarial. Para estos autores, el elemento clave que los diferencia sería la innovación en el sentido de Schumpeter (1911).

De esta forma, la introducción de nuevos productos o de nuevos procesos productivos constituiría un comportamiento empresarial de calidad. Lo mismo ocurriría con la apertura de nuevos mercados o la reorganización del sector (creación de alianzas, acuerdos de cooperación, etc.). Los pequeños propietarios, por su parte, serían aquellos «negocios dirigidos de forma independiente por sus propietarios, no dominantes en su campo, y que no se embarcan en ninguna nueva práctica de marketing o innovadora»⁽¹²⁴⁾. Esta distinción entre innovadores y lo que podríamos llamar “conformistas” sería el rasgo clave para medir la calidad empresarial, y explicaría también otras diferencias como, por ejemplo, el crecimiento. En efecto, las empresas que introducen innovaciones, según este trabajo, deberán normalmente crecer para hacer frente a los nuevos compromisos, aunque la relación no tiene que ser biunívoca entre innovación y crecimiento⁽¹²⁵⁾.

Davidsson (1990), por su parte, observa que las empresas crecen de forma importante durante sus primeros años de vida, pero que a partir del cuarto o quinto año se estancan (en número de empleados), y parecen renunciar a mayores tasas de crecimiento. Este hecho puede tener implicaciones muy importantes, pues estaría indicando que el comportamiento de los empresarios es cualitativamente diferente durante los primeros años de vida de su empresa. A partir de esa observación, el trabajo se centra en las motivaciones de los empresarios para no continuar creciendo, y en la visión sobre los efectos que el crecimiento puede tener en ellos, en sus empresas y en sus empleados. Para ello, analiza 540 pequeñas empresas suecas (entre 2 y 19 empleados) de distintos sectores.

(124) Carland, J.W., Hoy, F., Boulton, W.R. y Carland, J.A. (1984): “Differentiating entrepreneurs from small business owners: a conceptualization”, *Academy of Management Review*, vol. 9, num. 2, p. 358.

(125) Carland, J.W., Hoy, F., Boulton, W.R. y Carland, J.A. (1984): *ibidem*, p. 21.

Ese autor, por tanto, sí considera el crecimiento empresarial como un rasgo distintivo, influido por una serie de percepciones por parte del empresario sobre las posibilidades que ese crecimiento conlleva de ganar más dinero, de soportar mayor trabajo, de perder control sobre la empresa, de hacerla más vulnerable a las crisis, etc. En consecuencia, el crecimiento sí debería ser considerado como un rasgo definitorio de la calidad empresarial⁽¹²⁶⁾.

Una visión más compleja sobre el concepto de calidad empresarial la tenemos en el trabajo de Chan y Lau (1993). En él, se distingue a los pequeños propietarios de los empresarios en base a su comportamiento en cuatro aspectos diferentes. Para definir esos comportamientos empresariales de calidad se basan en el trabajo de Chell et al. (1991), que identifican los siguientes:

- C *Innovador*: creativo, introduciendo nuevas ideas.
- C *Estratégico*: pensando en el futuro, planificando, considerando las implicaciones a largo plazo.
- C *Oportunista*: abriendo puertas, haciendo contactos, manteniendo la flexibilidad.
- C *Arriesgado y Orientado al cambio*: preparado para hacer cambios y soportar riesgos.

Para estos autores, «los pequeños propietarios y gestores podrían ser empresarios si las cuatro características se muestran en sus actividades diarias»⁽¹²⁷⁾. De esas cuatro características, las tres primeras parecen más directamente aplicables al comportamiento en la dirección empresarial, mientras que la cuarta vendría a indicar una actitud de “soportar” los riesgos que la empresa conlleva, y aceptar las situaciones nuevas siempre que aparezcan.

En cualquier caso, de los estudios recogidos hasta ahora, podemos extraer una primera conclusión. La actividad empresarial es excesivamente compleja para que pueda medirse su calidad a partir de la forma en que se desempeña uno sólo de sus componentes. Los trabajos considerados hasta ahora son demasiado simples en la conceptualización del concepto de “calidad” empresarial. Por lo que es necesario otro enfoque. De esta forma, se abre la puerta a otros estudios de

(126) Davidsson, P. (1990): op. cit., p. 177.

(127) Chan, K.F. y Lau, T. (1993): “Are small business owner/managers really entrepreneurial?”, *Entrepreneurship and Regional Development*, vol. 5, p. 361.

carácter multidimensional, que miden la actividad empresarial en base a un número más o menos amplio de componentes.

En segundo lugar, también podemos decir que la calidad empresarial se pondría de manifiesto por la presencia de ciertos comportamientos diferenciales que, o no están presentes en los empresario sin calidad, o que lo están en menor medida. Si esto es así, nuestra siguiente preocupación debe ser el tratar de establecer cuáles son esos comportamientos. Probablemente algunos de los indicados en los estudios citados, como la innovación, el crecimiento o la capacidad planificadora, se encontrarán entre esos comportamientos “de calidad”. Pero, en cualquier caso, la calidad empresarial se identificará con la presencia de ese conjunto de características, y no con la mera existencia aislada de alguna de ellas.

Sin embargo, cuando nos centramos en los estudios sobre el comportamiento empresarial general, a medida que se amplía el número de factores a tener en cuenta, los estudios se hacen más variados y parciales. En efecto, la mayor parte de los estudios que analizan en profundidad las características o cualidades de los empresarios no tratan de distinguir entre los de mayor o menor calidad, sino entre la población empresarial, de un lado, y el resto de la población, o un subgrupo de ésta (la población activa, la población ocupada, los directivos asalariados, etc.), de otro⁽¹²⁸⁾.

En esos estudios, además, se repite la situación que hemos analizado para el caso de la emergencia empresarial. Los primeros trabajos (partiendo de McClelland, 1961) trataban de identificar aquellos atributos o rasgos de la personalidad que hacen de los individuos empresarios de calidad, y que los distinguen de los empresarios rutinarios, conformistas, o de los “pequeños propietarios”. De esta forma, rasgos como la motivación de logro, el control

(128) Este es el caso, por ejemplo, de Honig, B. (1998): “What determines success? examining the human, financial, and social capital of jamaican microentrepreneurs”, *Journal of Business Venturing*, vol. 13, num. 5, pp. 371-394; Palich, L.E. y Bagby, D.R. (1995): “Using cognitive theory to explain entrepreneurial risk-taking: Challenging conventional wisdom”, *Journal of Business Venturing*, vol. 10, num. 6, pp. 425-438; McGrath, R.G. y MacMillan, I.C. (1992): “More like each other than anyone else? A cross-cultural study of entrepreneurial perceptions”, *Journal of Business Venturing*, vol. 7, num. 5, pp. 419-429; Bonnet, C. y Furnham, A. (1991): “Who wants to be an entrepreneur? A study of adolescents interested in a Young Enterprise scheme”, *Journal of Economic Psychology*, vol. 12, num. 3, pp. 465-478; o Robinson, P.B., Stimpson, D.V., Huefner J.C. y Hunt, H.K. (1991): op. cit.

interno o la autoeficacia parecen estar más presentes entre los empresarios que muestran esos comportamientos de calidad que entre los más conformistas o rutinarios⁽¹²⁹⁾.

Sin embargo, como hemos señalado, el enfoque de los rasgos tiene unas capacidades explicativas y predictivas bastante limitadas. Por ello, es necesario buscar explicaciones alternativas desde otros enfoques. En este sentido, por ejemplo, se puede señalar la importancia de los distintos modelos de conducta -especialmente de modelos empresariales que sean percibidos como exitosos- con los que el empresario haya podido convivir o relacionarse⁽¹³⁰⁾.

En resumen, como una primera aproximación, podemos definir la calidad empresarial como el conjunto de comportamientos llevados a cabo por el empresario o los empresarios para “mantener vivo y desarrollar su proyecto”⁽¹³¹⁾. Si bien éstos comportamientos pueden traducirse en un mayor crecimiento de la empresa, no tiene por qué ser necesariamente así.

4.1.2. Modelo de calidad empresarial de Santos (2001)

Este modelo es, hasta la fecha, el intento más completo que conocemos de conceptualizar los rasgos definitorios de la calidad empresarial⁽¹³²⁾. Como acabamos de señalar, en el mismo no se trata de buscar rasgos identificadores de los empresarios, sino lo que el autor llama “comportamientos dinamizadores”. Es decir, aquellos que se encuadran dentro de la función dinamizadora del empresario⁽¹³³⁾. Sin embargo, para que esos comportamientos dinamizadores

(129) Véase, Ahmed, S.U. (1985): “nAch, risk-taking propensity, locus of control and entrepreneurship”, *Personality and Individual Differences*, vol. 6, num. 6, pp. 781-782; Begley, T.M. y Boyd, D.P. (1987): “Psychological characteristics associated with performance in entrepreneurial firms and smaller businesses”, *Journal of Business Venturing*, vol. 2, num. 1, pp. 79-93; Mueller, S.L. y Thomas, A.S. (2001): “Culture and entrepreneurial potential: A nine country study of locus of control and innovativeness”, *Journal of Business Venturing*, vol. 16, num. 1, pp.51-75. Por su parte, Ginsberg, A. y Buchholtz, A. (1989): “Are entrepreneurs a breed apart? A look at the evidence”, *Journal of General Management*, vol. 15, num. 2, pp. 32-40, analiza diez estudios diferentes que estudian rasgos asociados con la empresarialidad.

(130) Scherer, R.F., Brodzinsky, J.D. y Wiebe, F.A. (1991): op. cit.

(131) Guzmán, J. y Santos, F.J. (2001): “The booster function and the entrepreneurial quality: an application to the province of Seville”, *Entrepreneurship and Regional Development*, vol. 13, num. 3, p. 213.

(132) En este apartado seguimos a Santos, F.J. (2001): op. cit., pp. 101-113.

(133) Según el modelo de Guzmán, J. (1994): op. cit., esa función se localizaría en la esfera impulsora del empresario.

correspondan realmente a un empresario de calidad, es preciso que éste cumpla una primera condición.

A este requisito lo llama el autor la condición necesaria para ser empresario. Se trataría del deseo de trabajar por cuenta propia. Si éste no existe, aunque se puede ser empresario por circunstancias accidentales (empresa heredada, falta de otras alternativas, etc.), difícilmente se podrá considerar como un empresario de calidad aquel que elegiría trabajar por cuenta ajena en cuanto le surgiera la oportunidad⁽¹³⁴⁾. En consecuencia, parece lógico que exista una elevada correlación entre esa condición necesaria y aquellos comportamientos dinamizadores.

En cuanto a éstos, formarían parte de lo que Santos (2001) denomina los *exponentes de la calidad del empresario*, que son los aspectos cualitativos que configuran la función dinamizadora del empresario. Aquí, enlazando con los modelos de intenciones comentados en el primer epígrafe de este capítulo, el autor distingue entre los comportamientos, de un lado, y las actitudes y las intenciones, del otro. Según cómo sean éstas, se hablará de “motivación intrínseca o extrínseca”, pudiendo considerarse la primera como aquella en la que las recompensas que se esperan obtener son de carácter fundamentalmente interno -en especial, el propio placer de llevar a cabo la actividad, o la satisfacción del trabajo bien hecho-, mientras que en la segunda las recompensas esperadas son fundamentalmente externas -riquezas, status social, poder, ...-.

No obstante, la presencia de una motivación intrínseca no es solamente un rasgo diferencial de la población empresaria, sino que también está presente en el desempeño de otras actividades (notablemente en artistas como músicos, actores, etc.). Del mismo modo, podemos esperar que existan empresarios que carezcan de ese tipo de motivación. Sin embargo, el autor enfatiza la relación de la motivación interna con los comportamientos dinamizadores. En efecto, la presencia de una motivación extrínseca en el empresario llevaría al desempeño de su actividad como algo meramente instrumental, para el logro de otras metas. Por lo que se puede entender que el esfuerzo a realizar quedaría limitado al necesario para lograr un nivel aceptable de esos otros objetivos (ingresos, posición social, ...), y no al máximo posible⁽¹³⁵⁾. De nuevo, por lo tanto, debemos esperar la

(134) Santos, F.J. (2001): op. cit., p. 103.

(135) Santos, F.J. (2001): *ibídem*, p. 105.

existencia de una elevada correlación entre el tipo de motivación, y la mayor o menor presencia de comportamientos de calidad.

Los máximos exponentes de la calidad empresarial se recogerían, entonces, en la presencia de esos “*comportamientos dinamizadores*”: el crecimiento (realización de ampliaciones), la introducción de innovaciones, la puesta en práctica de nuevas iniciativas de mejora (como la introducción de un sistema de planificación, de control de calidad, de medición de la satisfacción de los consumidores, etc.), y la realización de acuerdos de colaboración con otras empresas e instituciones.

Como vemos, existe considerable relación con las cuatro características que identificaban Chan y Lau (1993), si bien entendemos que los comportamientos definidos por Santos (2001) son más específicos y recogen una mayor variedad de facetas. En cualquier caso, se puede observar que estas conductas parecen estar relacionadas con ciertos rasgos de personalidad, como la ambición, la capacidad de innovación, la iniciativa o el espíritu de colaboración (respectivamente). Sin embargo, debemos tener en cuenta que -aunque pueda existir asociación entre rasgos y conductas- lo que define la calidad empresarial son los comportamientos dinamizadores⁽¹³⁶⁾.

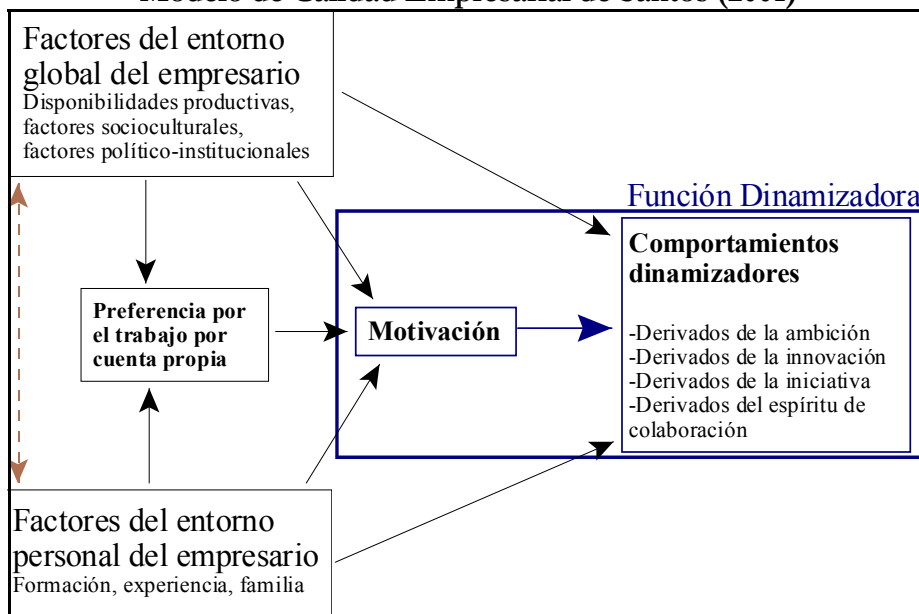
Sobre este conjunto de factores que configuran la calidad del empresario influyen una serie de variables del entorno. En primer lugar, en relación con el *entorno personal* del empresario, en éste es en el que se localizan los factores que de forma más directa pueden condicionar sus decisiones y, por tanto, su calidad como empresario. De ellos, Santos (2001) selecciona como más relevantes la formación, la experiencia, y la influencia de la familia. Por su parte, en segundo lugar, tanto directamente sobre el empresario, como indirectamente a través de esos factores del entorno personal, también actúan lo que el autor llama los *factores del entorno global*. Estos serían fundamentalmente tres: las disponibilidades productivas, los factores socioculturales y, por último, los factores político-institucionales. Estos factores también son, como antes, coincidentes con los recogidos en el modelo de Cáceres (2002), lo cual es lógico si tenemos en cuenta

(136) Esta distinción sería similar a la que establecen Robinson, P.B., Stimpson, D.V., Huefner, J.C. y Hunt, H.K. (1991): op. cit., entre rasgos de personalidad y actitudes empresariales relacionadas con los mismos. Desde el punto de vista de los modelos de intenciones, son los comportamientos los que se explicarían mediante la intención de llevarlos a cabo.

que los entornos personal y social están siempre presentes, tanto ante la creación como ante el desarrollo de la empresa, condicionando la actuación del empresario.

No obstante, Santos (2001) no profundiza en la forma en la que se produce esa influencia. La única referencia la establece al afirmar que esos factores del entorno inciden tanto sobre la preferencia por el trabajo por cuenta propia como sobre la motivación. Por tanto, además del efecto directo sobre los comportamientos existiría ese otro efecto indirecto. En este sentido, este modelo no es incompatible con la visión de proceso ni con los modelos de intenciones, más bien se puede decir que no se detiene a profundizar en esa faceta. En el siguiente apartado, trataremos de indagar en ese aspecto.

Figura II.10
Modelo de Calidad Empresarial de Santos (2001)



Fuente: Santos, F.J. (2001): *La calidad del empresario sevillano*, Biblioteca de Socioeconomía Sevillana, Sevilla Siglo XXI, Sevilla. Figura 3.14, p. 112.

Para sintetizar el modelo de Santos (2001), en la Figura II.10 recogemos cuáles serían los componentes de esa función dinamizadora, así como la influencia de los factores del entorno sobre la misma. Como puede verse, la función dinamizadora del empresario es la que define su nivel de calidad, que viene determinado por la confluencia de una motivación intrínseca con la puesta en práctica de esos

comportamientos dinamizadores. Se trataría, de esta forma, de una variable continua (en lugar de dicotómica), con la posibilidad de que el empresario presente distintos grados de calidad, según su particular combinación de motivación y comportamientos⁽¹³⁷⁾.

No obstante, debemos matizar que la Figura II.10 constituye una simplificación de la original, pues existen otras relaciones que Santos (2001) también considera relevantes y que no han sido recogidas aquí para tratar de centrarnos en el concepto y los determinantes de la calidad. Así, en primer lugar, la actuación del empresario (su forma de llevar a cabo la función dinamizadora), influirá en el éxito de la empresa. Este éxito empresarial, por su parte, influirá en el entorno personal del empresario (mayores niveles de renta, status, experiencia o relaciones).

En segundo lugar, yendo un paso más lejos, el éxito empresarial contribuirá en cierta medida a mejorar la situación global de la economía en la que actúa. Como afirma ese autor: «Además, existe una relación de interdependencia adicional que también hay que tener muy en cuenta, y es que el éxito o desarrollo empresarial resultante del comportamiento de los empresarios influye en el desarrollo económico de una determinada zona»⁽¹³⁸⁾. Por último, a medida que el nivel de desarrollo se eleva, eso a su vez hará que los factores del entorno global del empresario tienda a mejorar. Este resultado coincide con las referencias recogidas en el Capítulo I, en el que exponíamos la existencia de una relación significativa entre actividad empresarial y nivel de desarrollo.

4.2. El desarrollo de la empresa

De la misma forma que en los epígrafes anteriores encontramos que los factores puramente empresariales no pueden desligarse de los relativos a la carrera profesional y personal del individuo que toma la decisión de convertirse en empresario, las aportaciones que recogemos a continuación inciden en esa misma línea, aunque ahora referida al desarrollo del proyecto empresarial en el que el

(137) Para un intento de aplicación práctica de ese modelo, puede verse Santos, F.J. y Liñán, F. (2002): "Towards an empirical methodology for the measurement of the quality entrepreneur: the case of Sevillian entrepreneurs", comunicación presentada al 42nd European Regional Science Association ERSAC Conference, Dortmund (Alemania), 27-31 agosto.

(138) Santos, F.J. (2001): *ibídem*, pág. 112.

empresario está embarcado. Así, es previsible que las decisiones que el profesor Santos (2001) denomina de “dinamización de la empresa” estén al menos en parte determinadas por aspectos tales como las aspiraciones personales del empresario, sus objetivos o su evolución personal.

Así, señalamos anteriormente cómo Dyer (1994) consideraba que la teoría de la carrera profesional empresarial debía analizar cuatro fases. En este sentido, nuestro propósito ahora es detenernos en la cuarta de ellas, que se refiere a la progresión en la carrera profesional. En su estudio, ese autor considera que la cambiante naturaleza de los roles de los empresarios se debe a la combinación de los dilemas de carácter personal, familiar y profesional a los que se van enfrentando a lo largo de su vida. Se trata, por tanto, de una sucesión de dilemas que no son siempre los mismos, sino que van cambiando a lo largo de la carrera del empresario.

A modo de ejemplo, Dyer (1994) señala que los dilemas y roles asociados típicamente con la fase media de la empresa presentan unas características peculiares. El empresario comienza a desempeñar unos roles de carácter cada vez más administrativo, con una mayor tiempo dedicado a la supervisión, planificación, solución de problemas “burocráticos” u organización de un sistema de delegación del control. Estos nuevos roles parecen ir asociados a nuevas tensiones, como puede ser el provocar una sensación de soledad en lo personal. Además, en el caso de negocios en crecimiento, la necesidad de contratar nuevo personal y establecer nuevos sistemas de control puede plantear una colisión con los roles familiares. Si se contrata a miembros de la familia para la empresa, existe un riesgo de conflicto entre las relaciones familiares y las profesionales. Si se contrata a personal externo, es probable que los objetivos personales del mismo no coincidan con los del empresario⁽¹³⁹⁾.

De esta forma, la progresión dentro de la carrera empresarial conlleva importantes complejidades. En consecuencia, pretendemos considerar en este apartado, en primer lugar, algunas aportaciones que permiten poner de manifiesto la dificultad existente en la práctica a la hora de establecer una relación clara e

(139) Dyer, G. (1994): op. cit., p. 14. Del mismo modo, en lo referente a las fases tardías de la actividad profesional del individuo, la decisión sobre la sucesión de la empresa también incluye aspectos personales, familiares y profesionales. Muchas empresas sufren considerablemente por la inhabilidad del empresario a la hora de planificar su salida de la carrera empresarial.

inequívoca entre las características del empresario y la evolución de la empresa. A continuación intentaremos proporcionar una posible explicación para esa aparente dificultad.

4.2.1. La dificultad de predecir los resultados de la empresa

Parece constatado, en relación a las distintas fases por las que atraviesa la carrera del empresario, que después de los dos o tres primeros años desde la creación, las pautas de evolución comienzan a divergir enormemente, con algunos empresarios que continúan creciendo, mientras que la mayoría se estanca por diferentes motivos⁽¹⁴⁰⁾. De esta forma, parecen existir distintos tipos de empresarios en lo que se refiere a su orientación hacia el crecimiento⁽¹⁴¹⁾. En este sentido, el trabajo de Woo et al. (1991) sugiere que no resulta nada fácil establecer una tipología de empresarios. Por otra parte, los trabajos de Birley y Westhead (1990, 1994) analizan la posible relación entre motivación, tipo de empresa y desarrollo posterior de la misma.

Si nos centramos en la primera de esas dos cuestiones (la diversidad de “estilos” empresariales, o lo que ha dado en llamarse tipologías empresariales)⁽¹⁴²⁾, encontramos una gran abundancia de trabajos que tratan de simplificar las distintas alternativas en torno a dos grupos o tipos principales de empresarios, si bien su denominación varía de unos estudios a otros. En cualquier caso, esos intentos de clasificación de los empresarios tienen mucha relación con el concepto de calidad empresarial referido en el apartado anterior.

Según Woo et al. (1991), la clasificación más frecuente es la que se establece entre “artesanos” y “oportunistas”⁽¹⁴³⁾. Otra denominación conceptualmente muy

(140) Davidsson, P. (1990): op. cit.

(141) En este sentido, resulta muy interesante la teoría de las anclas de carrera de Schein, E.H. (1996): “Career anchors revisited: implications for career development in the 21st century”, *Academy of Management Executive*, vol. 10, num. 4, pp. 80-88. Según ésta, la orientación que cada individuo da a su carrera profesional depende del ancla que asuma, entendiéndose esta última como los valores y motivos a los que una persona no renunciará si se ve forzada a realizar una elección; es decir, los principios que guían (conscientemente o no) toda su actividad profesional. Para una aplicación de ese concepto específicamente a la carrera empresarial, puede verse Katz, J.A. (1994): “Modelling entrepreneurial career progressions: concepts and considerations”, *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 19, num. 2, pp. 23-40.

(142) Woo, C.Y., Cooper, A.C. y Dunkelberg, W.C. (1991): “The development and interpretation of entrepreneurial typologies”, *Journal of Business Venturing*, vol. 6, num. 2, pp. 93-111.

(143) Woo, C.Y., Cooper, A.C. y Dunkelberg, W.C. (1991): *ibidem*; Smith, N.R. y Miner, J.B. (1983): “Type of

relacionada, según se ha visto, es la que distingue entre “propietarios de pequeños negocios” y “empresarios”⁽¹⁴⁴⁾. Así, los empresarios “artesanos” se caracterizarían por presentar antecedentes obreros, con experiencia y educación reducidas, preferencia por el trabajo técnico frente al administrativo y motivación más conformista (del tipo “lograr un nivel aceptable de vida”). Sus empresas tenderían a ser menos adaptables a los cambios y crecer menos. Por su parte, los empresarios “oportunistas” estarían caracterizados por una experiencia más amplia y mayor nivel educativo, con una orientación hacia el futuro, más dispuestos a los cambios, con más confianza en su propia habilidad para responder al entorno, y su motivación sería en mayor medida la ganancia financiera y el deseo de desarrollar un proyecto de éxito. Así, sus empresas tenderían a crecer rápidamente, basándose en recursos externos y mediante estrategias más variadas.

En este sentido, el trabajo de Woo et al. (1991) también hace referencia a otros estudios que consideran más de dos categorías empresariales. Sin embargo, en estos casos, los distintos tipos suelen parecerse bastante a las dos categorías principales identificadas, tratándose más bien de subdivisiones de esas dos. Por ello, su trabajo se centra en tratar de examinar en qué medida esos distintos estudios que utilizan esta categorización (artesanos / oportunistas) son comparables entre sí. Es decir, si las tipologías desarrolladas en los distintos trabajos son consistentes o, por el contrario, carecen de esa comparabilidad. Para ello, clasificaron una misma muestra de empresarios en base a tres criterios que, teóricamente, permitirían diferenciar entre artesanos y oportunistas. No obstante, al comparar las tres clasificaciones obtenidas entre sí se pudieron observar importantes discrepancias. Así, los resultados obtenidos con cada uno de los tres criterios resultaron claramente incompatibles entre sí, a pesar de haberse realizado con una misma muestra de empresarios, con un mismo diseño del estudio, sistema de recolección de datos, etc.

entrepreneur, type of firm, and managerial motivation: implications for organizational life cycle theory”, *Strategic Management Journal*, vol. 4, num. 4, pp. 325-340; Davidsson, P. (1988): “Type of man and type of company revisited: a confirmatory cluster analysis approach”, en Kirchoff, B.A., Long, W.A., McMullan, W.E., Vesper, K. y Wetzel, W. (eds): *Frontiers of entrepreneurship research*, Babson College, Wellesley (MA), pp. 88-105.

(144) Carland, J.W., Hoy, F., Boulton, W.R. y Carland, J.A. (1984): op. cit.

Woo et al. (1991), por tanto, llegan a la conclusión de que la distinción tradicional entre oportunistas y artesanos no es clara en absoluto. Así, esos autores afirman que «estos factores provocan una fuerte duda sobre la probabilidad de obtener tipos o categorías similares a través de los distintos estudios. Muy probablemente, se estén aplicando etiquetas similares a entidades divergentes»⁽¹⁴⁵⁾. De esta forma, en nuestra opinión, ese estudio pone de manifiesto que la tipología empresarial es mucho más compleja de lo que las clasificaciones dicotómicas sugieren. La diversidad empresarial es probablemente muy alta, por lo que los estudios sobre los empresarios en activo debieran ser capaces de reconocerla⁽¹⁴⁶⁾. Así, a la hora de utilizar esos tipos empresariales para predecir la estrategia, el dinamismo o el éxito empresarial, es necesario tener muy en cuenta el diseño de la investigación. Las afirmaciones sobre la vinculación entre tipología y resultados de la empresa pueden en realidad estar poniendo de manifiesto la existencia de relaciones entre objetivos y resultados, antecedentes y resultados, o estilos de gestión y resultados.

En particular, nosotros apuntamos la importancia de tener en cuenta que, mientras que los objetivos y antecedentes son variables exclusivamente personales del empresario, los resultados que se suelen medir son los de la empresa. Por ello, la naturaleza de la relación entre empresario y empresa debe ser tenida muy en cuenta⁽¹⁴⁷⁾. No obstante, es poco frecuente que se distinga explícitamente entre las variable que afectan al empresario y las que afectan a la empresa. No es de extrañar que los trabajos que obtienen mejores resultados se basen en teorías más complejas que, sin embargo, parecen ser las que presentan una mayor capacidad predictiva. En especial, trabajos como el de Davidsson (1991), Cooper (1993) o Chandler (1996) toman en consideración la visión de proceso del fenómeno empresarial, aspectos relativos a la carrera profesional, así como la distinción entre empresario y empresa.

(145) Woo, C.Y., Cooper, A.C. y Dunkelberg, W.C. (1991): op. cit., p. 107.

(146) Gartner, W.B. (1985): op. cit.

(147) Para un reciente estudio empírico sobre los diferentes objetivos personales y empresariales de distintos grupos de empresarios, y cómo éstos afectan a los resultados de la empresa, véase O'Neill, C.M., Nuss, R. y Coldwell, D. (2003): "Defining success: goals and perceptions of female South African business owners", comunicación presentada a IntEnt2003, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training, Grenoble (Francia), 8-10 septiembre.

Los intentos más tradicionales de analizar el desarrollo de la empresa suelen adolecer de un excesivo grado de simplificación. Sin embargo, esto no significa que carezcan de interés, pues su estudio puede suponer un punto de arranque a tener en cuenta. Este es el caso del trabajo de Scott y Bruce (1987), que -según hemos visto- consideran la existencia de cinco etapas en el crecimiento de las pequeñas empresas, con sucesivas crisis que pueden provocar el paso a la siguiente. No obstante, para que ese paso se produzca, esos autores consideran necesarias la decisión y la actuación del empresario.

Por tanto, una vez más, se pone de manifiesto la importancia de analizar las motivaciones y preferencias del empresario y su impacto sobre los resultados de la empresa. En este sentido, los trabajos de Birley y Westhead (1990, 1994) suponen un intento muy destacado en esa dirección. Así, en el primero de esos trabajos se trata de analizar las diferencias existentes en cuanto a crecimiento y resultados en función del tipo de empresa del que se trate. Mientras, en el otro trabajo, que ya ha sido comentado en un epígrafe anterior, se estudian las motivaciones que llevan a los empresarios a crear sus empresas, y el impacto de las mismas sobre el crecimiento y el tamaño de las mismas. Como se vio entonces, los motivos para la creación no tienen una relación significativa con los resultados de la empresa. En este sentido, cabe plantearse la posibilidad de que cada empresario logre alcanzar sus particulares metas subjetivas (status social, reconocimiento, seguir un modelo de conducta valorado, realización personal, nivel de vida, etc.) con un tipo y un tamaño de empresa distinto.

En su trabajo, esos autores estudian una muestra de 181 empresas británicas extraídas de una base de datos de pequeñas empresas. Para clasificarlas recurren a una serie de variables que pertenecen bien al “entorno interno” de la empresa (características del empresario, estilos de gestión, etc.), o bien a su “entorno externo” (estructura y características del mercado, localización, condiciones económicas y sociales). El propósito de ese trabajo es comprobar si existen diferencias significativas entre los distintos tipos de empresas en relación al éxito de las mismas⁽¹⁴⁸⁾, medido mediante tres distintas variables: número de empleados; nivel de ventas; y, por último, la propia percepción subjetiva sobre si la empresa

(148) Birley, S. y Westhead, P. (1990): “Growth and performance contrasts between ‘types’ of small firms”, *Strategic Management Journal*, vol. 11, num. 7, pp. 535-557.

recibía beneficios “superiores” a la media del sector, “en la media”, o “inferiores” a la media.

Pues bien, los resultados obtenidos permiten afirmar que no existen diferencias significativas entre los distintos tipos de empresas en relación a su nivel de éxito. De hecho, Birley y Westhead (1990) concluyen afirmando que «claramente las empresas cambian, pero no necesariamente en una secuencia predefinida. De hecho, la evidencia presentada en este trabajo sugiere que deberíamos desarrollar teorías que describiesen mejor la heterogeneidad del sector. Más aún, deberíamos intentar analizar el desarrollo dentro de los clusters de empresas, en lugar de buscar teorías generales para todas las empresas»⁽¹⁴⁹⁾.

En esta misma línea, Cooper (1993) trata de analizar algunas de las dificultades y desafíos inherentes al intento de predecir el éxito de la empresa a partir de las circunstancias y características que se dan en el momento de su creación. Para ello, parte de un marco teórico de análisis que considera tres tipos de variables: las características del empresario, los procesos de fundación, y las características iniciales de la empresa, según se muestra en la Figura II.11.

Desde este marco teórico de partida, Cooper (1993) trata de explicar algunos de los motivos por los que, según él, los trabajos realizados hasta la fecha han ofrecido un resultado tan limitado. En primer lugar, existiría un problema a la hora de interpretar y comparar resultados, que supone una gran dificultad inicial. En efecto, los estudios suelen utilizar muestras pequeñas y con características muy específicas⁽¹⁵⁰⁾. Dada la enorme diversidad que existe entre las distintas empresas, los resultados obtenidos para una de esas muestras no deberían generalizarse. En esta misma línea, como ya ha sido puesto de manifiesto⁽¹⁵¹⁾, los presupuestos teóricos de partida han sido en muchas ocasiones diferentes, e incluso contradictorios, lo que supone otro motivo más para que los resultados no puedan compararse alegremente. Además, las medidas de éxito utilizadas han sido también muy distintas. Así, la mera supervivencia se ha considerado a veces como

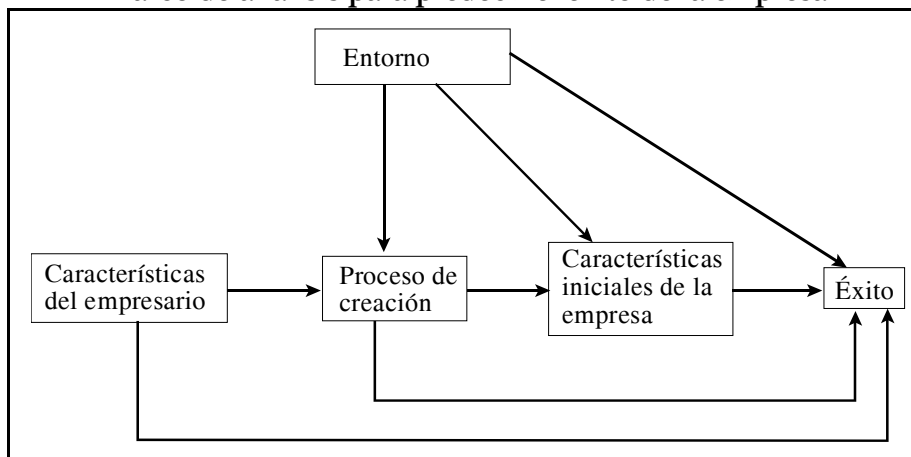
(149) Birley, S. y Westhead, P. (1990): *ibídem*, p. 555.

(150) Como ejemplo de esa variedad cita tres casos utilizados en otros estudios: empresas técnicas de Silicon Valley, empresas manufactureras de Pittsburgh, o nuevas empresas creadas en Minnesota entre 1979 y 1982. Véase Cooper, A.C. (1993): “Challenges in predicting new firm performance”, *Journal of Business Venturing*, vol. 8, num. 3, pp. 241-253.

(151) Woo, C.Y., Cooper, A.C. y Dunkelberg, W.C. (1991): *op. cit.*

medida del éxito, mientras que otras ha sido el tamaño (en número de empleados o en volumen de ventas), el crecimiento (de las ventas o del número de empleados), e incluso medidas subjetivas. La rentabilidad ha sido utilizada en muy pocas ocasiones, probablemente por la resistencia de los empresarios a ofrecer información en ese ámbito.

Figura II.11
Marco de análisis para predecir el éxito de la empresa



Fuente: Cooper, A.C. (1993): "Challenges in predicting new firm performance", *Journal of Business Venturing*, vol. 8, num. 3, Figura 1, p. 243.

Un segundo motivo sería el relativo a la inestabilidad en los resultados. En este sentido, se podría afirmar que la propia evolución de la empresa, los cambios en el entorno, las circunstancias imprevistas, o las alteraciones en el interior de la misma, o en las circunstancias del empresario, pueden hacer que una empresa de éxito pase a una situación de crisis, o viceversa. Es decir, esos buenos resultados se deberían a una específica combinación de elementos que se dieron en un momento concreto de la evolución de la empresa⁽¹⁵²⁾. Así, predecir desde el momento de la creación cual va a ser el nivel de éxito y el tamaño que alcance la empresa resultaría imposible.

En tercer lugar señala Cooper (1993) que la evolución de la empresa dependerá necesariamente de las motivaciones, objetivos y preferencias del empresario. Así, si los valores del empresario le llevan, por ejemplo, a valorar las

(152) Cooper, A.C. (1993): op. cit., p. 245.

compensaciones presentes y un nivel de vida cómodo como más deseable que los sacrificios y esfuerzos necesarios para “construir de cara al futuro”, es poco probable que la empresa crezca mucho. El mismo argumento sería aplicable a otros comportamientos de calidad, como la innovación, la exportación, la diversificación de la producción, etc.⁽¹⁵³⁾. De esta forma, se pone de manifiesto que el éxito objetivo de la empresa debe relacionarse con el umbral subjetivo de éxito requerido por el empresario. Un mismo nivel de ingresos y de rentabilidad puede percibirse como muy satisfactorio por un empresario, mientras que puede considerarse decididamente insuficiente por otro. Además, las recompensas no económicas que proporciona la empresa también deben ser tenidas en cuenta a la hora de medir el nivel de satisfacción del empresario con su empresa.

Un cuarto aspecto a tener en cuenta sería relativo a la variación entre tipos de empresas. Así, cabe la posibilidad de que las variables que influyen en el nivel de éxito varíen según el tipo de empresa de que se trate. Del mismo modo, es muy posible que esas variables también sean distintas según el nivel de éxito que estemos midiendo⁽¹⁵⁴⁾. En este sentido, Chandler (1996) estudia la relación entre experiencia previa del empresario y éxito de la empresa. Sus resultados señalan que esa relación está moderada por distintos aspectos relativos a la similitud entre las dos situaciones.

En quinto lugar, Cooper (1993) apunta que los estudios realizados hasta ahora han tendido a utilizar las variables que estaban más fácilmente disponibles, en lugar de las más relevantes. Así, las características relativas al comportamiento del individuo merecerían una mayor atención (compromiso, determinación, habilidad para lograr ayuda de otros), así como las relativas a la forma de actuar (lo que el autor denomina las “variables How”): cómo se desarrolló la relación con los empleados o cómo se obtuvo información sobre gustos de los clientes. Del mismo modo, otra clase de variables relevantes sería la referente al tipo de

(153) Incluso, desde ese punto de vista, la medida más simple de éxito (la supervivencia de la empresa) puede ser equívoca. En efecto, Cooper, A.C. (1993): *ibídem*, pp. 247-248, argumenta que los individuos mejor preparados, más ambiciosos y con mayor motivación de logro pueden quedar desencantados con la marcha de la empresa y cerrar, buscando mejores alternativas en otra parte. Mientras, los menos preparados y más conformistas pueden mostrar una mayor tenacidad por no encontrar otras alternativas satisfactorias.

(154) Así, para una empresa manufacturera de alta tecnología que está en una fase inicial, la supervivencia de la misma dependerá de unos factores que pueden ser distintos a los que determinarían su crecimiento acelerado en una fase posterior. Y, por supuesto, distintos a los que afectarían a una empresa de servicios comerciales establecida que se plantea una ampliación del nivel de operaciones. Véase Cooper, A.C. (1993): *ibídem*, p. 248.

procesos cognitivos que sigue el individuo, y que determinan su forma de entender el mundo y de tomar decisiones. Por último, sería igualmente conveniente considerar variables relativas a la estrategia de la empresa. No obstante, hay que ser consciente de que este tipo de información suele ser muy difícil de obtener a través de cuestionarios.

Ese trabajo, por tanto, nos hace reflexionar acerca de las limitaciones actuales en este campo de estudio. Muchas de las dificultades apuntadas por Cooper (1993) se relacionan estrechamente con la visión de proceso de la actividad empresarial. La consideración de estas limitaciones supondrá un a mayor complejidad en los estudios, pero entendemos que es la base para llegar en un futuro a desarrollar una teoría que sea verdaderamente explicativa de los factores que determinan la decisión de ser empresario, y el grado de éxito con el que se desempeña esa tarea⁽¹⁵⁵⁾.

4.2.2. Los objetivos del empresario frente a los de la empresa

Existe aún otra dificultad adicional muy considerable cuando se trata de analizar el desarrollo de la empresa. En efecto, incluso si fuera posible desarrollar modelos que tuvieran en cuenta todas las complejidades teóricas comentadas en relación a las variables económicas y características personales que influyen sobre el desarrollo de la nueva empresa, aún quedaría por explicar otro aspecto importante del fenómeno. Nos referimos a los motivaciones no económicas del individuo, así como a sus objetivos (no tanto los económicos, sino sobre todo los personales, familiares y sociales), y a la forma de interacción entre los ámbitos económico, familiar, personal y social del individuo⁽¹⁵⁶⁾.

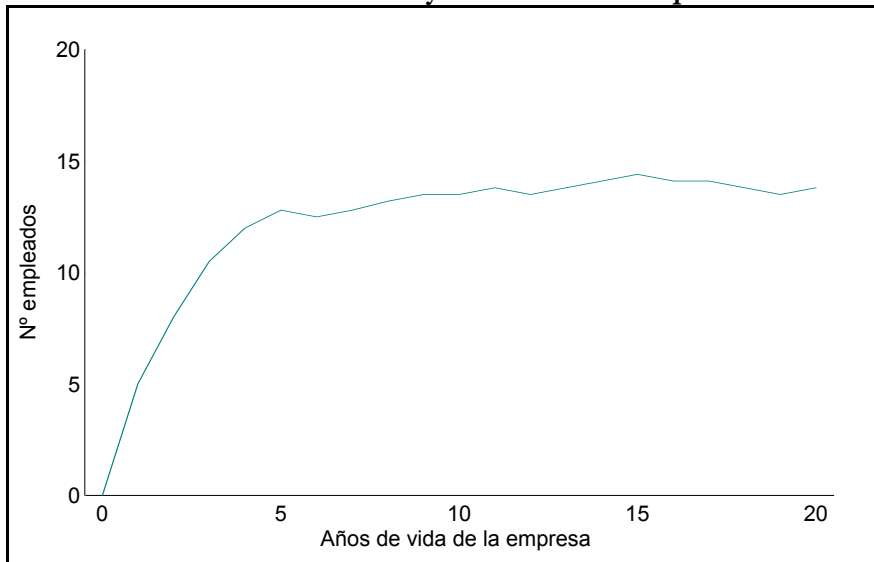
En este sentido, el trabajo de Davidsson (1990) incide sobre la importancia de las motivaciones no económicas. Ese autor considera que existen tres tipos de factores que puede influir sobre las decisiones de crecimiento de la empresa: los relativos al empresario, los correspondientes a la empresa, y los que provienen del entorno. Esos factores ejercerían su influencia tanto sobre la capacidad de crecer de la empresa, como sobre el deseo de crecer del empresario. En concreto, su

(155) En este sentido, véase Shaver, K.G. y Scott, L.R. (1991): "Person, process, choice: the psychology of new venture creation", *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 16, num. 2, pp. 23-45.

(156) En esta línea, ya se ha comentado el trabajo de Dyer (1994): op. cit.

propósito es el de analizar algunos factores del empresario que afectan al deseo de crecer, estudiando una muestra de pequeñas empresas independientes suecas. En particular, este autor pone de manifiesto que el deseo de crecer es algo mucho menos extendido de lo que podría pensarse, dando lugar a un estancamiento del tamaño empresarial pasados los primeros años desde el establecimiento, según se observa en la Figura II.12.

Figura II.12
Relación entre edad y tamaño de la empresa



Fuente: Davidsson, P. (1990): "Small business managers' willingness to pursue growth"; en Donkels, R. y Miettinen, A. (Eds.): *New findings and perspectives in entrepreneurship*. Avebury. Aldershot, Figura 10.1, p. 156.

Así, después de una fase inicial de establecimiento y consolidación, en el que las empresas crecen rápidamente, el tamaño medio tiende a estabilizarse en torno a unos trece o catorce empleados. Parece que los empresarios de esa muestra consideran que el crecimiento tiene ventajas, pero que, en general, éste traerá más efectos negativos que positivos. Los motivos para no desear un mayor tamaño de la empresa pueden ser varios⁽¹⁵⁷⁾:

(157) Davidsson, P. (1990): op. cit., p. 178.

- C En primer lugar, están relacionados con la necesidad de delegar y lo que ello supone en términos de pérdida de control.
- C En segundo lugar, el empresario considera que la mayor dedicación necesaria acarreará un importante sacrificio familiar (más horas dedicado al trabajo, más tensiones, ...).
- C En tercer lugar, se argumenta que ello supondrá una pérdida de bienestar de los trabajadores, por la que los empresarios suecos manifiestan sentirse preocupados.

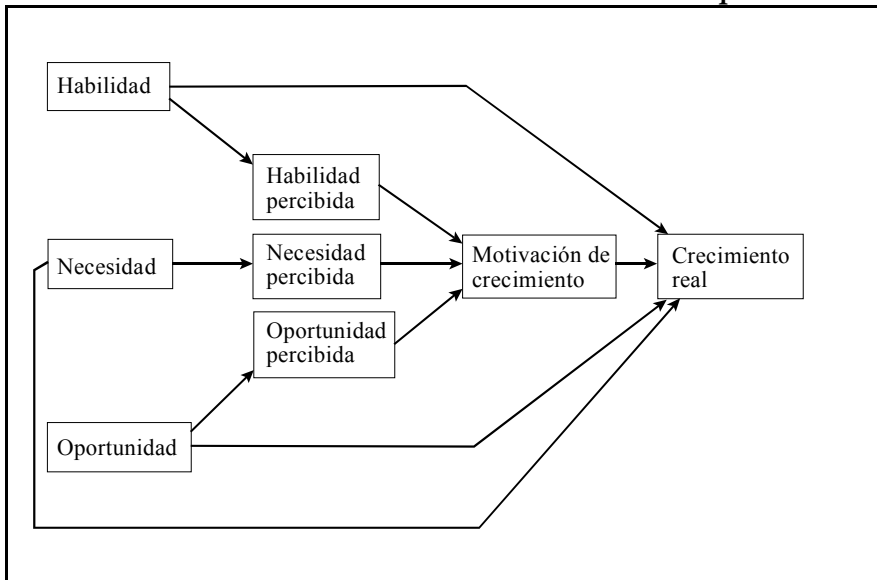
En un trabajo algo posterior, ese mismo autor⁽¹⁵⁸⁾ trata de profundizar en los determinantes del crecimiento de las pequeñas empresas. En concreto, parte de la idea de que la larga lista de variables explicativas que los distintos estudios han encontrado, pueden ser agrupadas en tres categorías: habilidad, necesidad y oportunidad. Así, los factores objetivos correspondientes a esas tres categorías tendrían tanto un efecto directo sobre el crecimiento, como uno indirecto sobre la motivación de crecimiento. En este segundo caso, ese efecto se manifestaría a través de las percepciones de los empresarios.

En el modelo de Davidsson (1991), que se presenta en la Figura II.13, el crecimiento real de la empresa depende de las variables objetivas que determinan la habilidad, necesidad y oportunidad; pero sobre todo depende de la motivación de crecimiento del individuo. Esa motivación es enteramente subjetiva, pues viene determinada por la percepción que el individuo tiene de la realidad que lo rodea. Las variables incluidas dentro de la oportunidad serían las relativas a las condiciones externas (fragmentación del mercado, tamaño y tasa de crecimiento del mercado, acceso al capital, etc.). La necesidad de un mayor crecimiento se mediría a través del tamaño y edad de la empresa (una empresa más grande y/o más antigua tendría menos necesidad de un crecimiento adicional), así como de la edad del empresario (sería muy difícil obtener datos relativos a la necesidad económica del empresario). La habilidad o capacidad para crecer vendría reflejada a través de variables como la educación y la experiencia del empresario.

(158) Davidsson, P. (1991): op. cit.

Los resultados de su análisis permiten afirmar que la necesidad, la habilidad y la oportunidad explican una parte sustancial de la variación en el crecimiento real de la empresa. Además de ese efecto directo, también existe una influencia de las percepciones del individuo sobre la motivación de crecimiento⁽¹⁵⁹⁾. Los resultados relativos a la necesidad y la necesidad percibida son los más robustos. En particular, los resultados indican que la cuestión principal radica en la percepción subjetiva sobre la situación, y su relación con las metas personales. Para muchos empresarios -probablemente la gran mayoría-, la situación actual es satisfactoria, por lo que un mayor crecimiento no supone ninguna ventaja, incluso puede ser una amenaza. En cambio, para otros, las recompensas de seguir creciendo exceden los costes.

Figura II.13
Modelo de los determinantes del crecimiento empresarial



Fuente: Davidsson, P. (1991): "Continued entrepreneurship: ability, need, and opportunity as determinants of small firm growth". *Journal of Business Venturing*, vol. 6, num. 6, Figura 1, p. 407.

A pesar de los buenos resultados obtenidos, aún existe una parte considerable de la variación en el crecimiento real de la empresa que no está explicada por el modelo. Esto, según Davidsson (1991), puede deberse a varios errores de medida,

(159) Davidsson, P. (1991): *ibidem*, pp. 421-422.

ya que los indicadores utilizados para las variables son susceptibles de mejora. Además, el dinamismo o calidad empresarial puede manifestarse de distintas formas, y no sólo a través del crecimiento en las ventas o en el número de empleados. Así, el empresario puede lanzar otra nueva empresa, o puede introducir productos o procesos que eleven la rentabilidad de la empresa actual, o sus probabilidades de supervivencia. Por todo ello, ese autor apuesta por una medida de la calidad que recoja de forma sintética varias vertientes del comportamiento empresarial. En este sentido, el trabajo de Santos y Liñán (2002) supone un intento en esa dirección, elaborando un índice de calidad empresarial a partir de los comportamientos dinamizadores definidos por Santos (2001).

El trabajo de Davidsson (1991), por tanto, supone un importante paso adelante en el sentido de que establece una línea de trabajo para tratar de medir los aspectos económicos y psicológicos de la actividad empresarial conjuntamente. Además, este modelo considera la importancia de la motivación de crecimiento del individuo. Si el empresario no desea que su empresa crezca, es muy poco probable que eso ocurra⁽¹⁶⁰⁾. Del mismo modo, se señala explícitamente que el dinamismo empresarial no puede medirse solamente a través del crecimiento de la empresa, sino que los comportamientos empresariales pueden ser muy variados, y todos ellos deben ser tenidos en cuenta.

Por último, queremos considerar una aportación que profundiza en un aspecto señalado por Cooper (1993). En este sentido, el trabajo de Ronstadt (1986) investiga por qué determinados empresarios finalizan su carrera empresarial voluntariamente antes de la jubilación. Se trata de una cuestión importante, pues la decisión de cerrar la empresa no sólo se debe al fracaso de la misma (no alcanza unos niveles mínimos de rentabilidad), sino que pueden existir otras motivaciones. Su estudio podría permitir extraer conclusiones que evitasen que ciertos empresarios potencialmente de éxito abandonen su actividad.

Entre sus resultados, destaca que el motivo principal de abandono no fue el cierre de las mismas, como se podría pensar, sino su venta o traspaso (un 46% de los empresarios), mientras que otro 43% liquidó la empresa, aunque no se señala si se debió a los malos resultados o a otros motivos. Otro resultado interesante es

(160) Shaver, K.G. y Scott, L.R. (1991): op. cit., p. 39. Aunque esos autores se refieren a la creación de la empresa, en nuestra opinión el mismo razonamiento es válido para la expansión de la misma.

el relativo al motivo del abandono de la carrera empresarial. Ante la pregunta de si ese motivo era financiero, personal/familiar o relativo al entorno/la empresa, una cuarta parte (27%) indicaron que exclusivamente financiero. Sin embargo, existe otra cuarta parte que no adujo motivos financieros (15% por motivos del entorno y la empresa, y 11% por motivos personales y familiares)⁽¹⁶¹⁾. El resto indicó una combinación de factores que incluía el financiero. De esta forma, se pone de manifiesto que una decisión tan importante como la de continuar siendo empresario no depende sólo de la rentabilidad percibida, sino que los elementos personales, familiares, de la empresa y del entorno también intervienen en la decisión. Además, cabe esperar que la falta de rentabilidad sea, en cierto sentido, consecuencia de la falta de atención y/o dedicación derivada de la existencia de otros problemas.

4.2.3. Esquema del proceso de dinamización empresarial

De forma análoga a como hicimos en el proceso de creación, vamos a tratar ahora de resumir las aportaciones recogidas respecto a la dinamización empresarial. Para ello, debemos comenzar señalando que, en nuestra opinión, en este epígrafe se ha puesto manifiesto que la calidad empresarial es un concepto muy complejo y de carácter multidimensional. Así, existen numerosos trabajos que miden de distintas maneras el mayor o menor grado de dinamismo del empresario. En este sentido, la definición de Santos (2001) resulta muy útil, al ir más allá de la mera supervivencia y ser al mismo tiempo multidimensional. Del mismo modo, esa definición introduce los factores psicológicos en el análisis del comportamiento empresarial del individuo, al tomar en consideración las motivaciones y el deseo de trabajar por cuenta propia.

Por otro lado, hemos tratado de mostrar que la visión de proceso de la actividad empresarial y el enfoque de las actitudes también son aplicables al comportamiento del empresario después de la fase de creación de la empresa, contribuyendo significativamente a explicar el nivel de calidad empresarial que mostrará ese empresario. En particular, la intención de realizar los distintos comportamientos dinamizadores constituye una condición necesaria para lograr que la empresa se desarrolle. Por supuesto, la sola intención no es suficiente. Esa

(161) Ronstadt, (1986): "Exit, stage left why entrepreneurs end their entrepreneurial careers before retirement", *Journal of Business Venturing*, vol. 1, num. 3, pp. 323-338, p. 334.

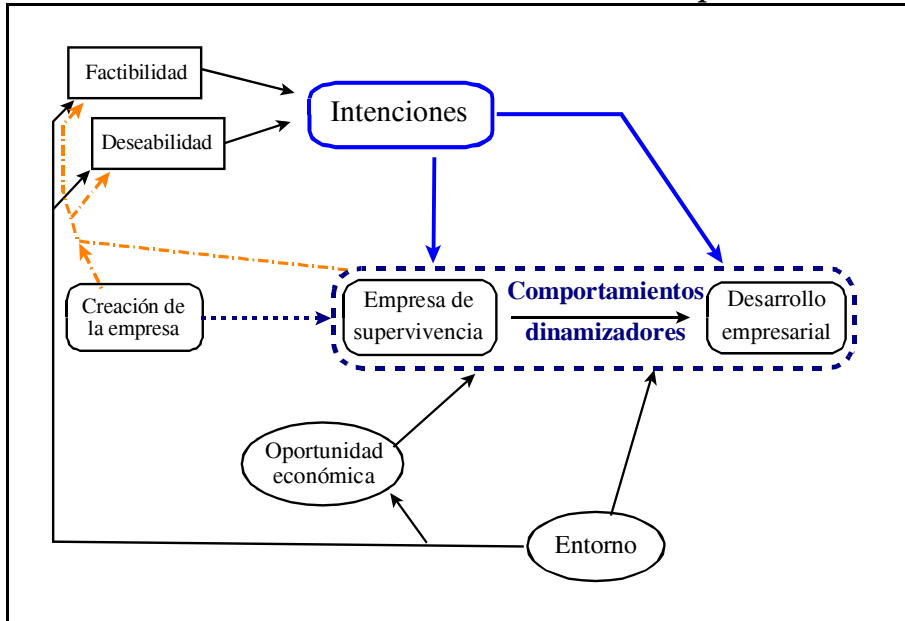
intención debe traducirse en actos, los cuáles deben ser acordes a las características de la oportunidad económica que se desea aprovechar, las características actuales de la empresa, y las circunstancias del entorno.

En este sentido, según el modelo de intenciones adoptado, esa decisión de dinamizar la empresa dependerá de la deseabilidad y factibilidad percibidas hacia los comportamientos dinamizadores. Es en este aspecto donde es necesario tener en cuenta cuestiones que van más allá de lo puramente económico o financiero, introduciéndose en las esferas personal y familiar del empresario. En efecto, según las creencias que éste tenga acerca de las consecuencias de llevar a cabo esos comportamientos, su atracción hacia los mismos variará en un sentido más favorable o menos. Al mismo tiempo, según la percepción sobre la dificultad de realizar esos comportamientos de forma adecuada, la sensación de factibilidad también variará.

De esta forma, en la Figura II.14 tratamos de recoger esa visión del dinamismo -o calidad- empresarial. Como se ve, se trata de un esquema que tiene muchos puntos en común con el relativo al proceso de creación. Esto, desde nuestra perspectiva, es muy lógico, pues se trata en ambos casos de comportamientos voluntarios y conscientes del individuo, para los cuales resulta fundamental el papel de las intenciones. En esencia, la decisión de crear y la de dinamizar son similares, en el sentido de que ambas requieren de una intención favorable previa. La diferencia, no obstante, radica en el tipo de actitudes y percepciones sobre factibilidad y deseabilidad que son relevantes para determinar esa intención. También, por supuesto, diferirá en cuanto a las características de la oportunidad, y las circunstancias del entorno que posibilitan la realización de cada comportamiento.

En este sentido, hemos denominado “Empresa de supervivencia” a la situación existente antes de poner en marcha alguno de los comportamientos dinamizadores. Esa denominación no debe entenderse en sentido negativo o peyorativo, sino simplemente como reflejo de la ausencia de iniciativas de desarrollo empresarial. A modo ilustrativo, se puede pensar en la fase de “supervivencia” descrita por Scott y Bruce (1987). Las características concretas de la empresa en ese momento dependerán, entre otras cosas, de la propia fase previa de creación de la empresa.

Figura II.14
Factores condicionantes del dinamismo empresarial



Fuente: elaboración propia.

Por su parte, ese proceso de creación seguramente habrá afectado también a las percepciones sobre el grado en que es factible o deseable desarrollar los comportamientos dinamizadores. Por lo tanto, aunque es posible que la intención de crecer o innovar pueda ser previa a la propia creación de la empresa, parece razonable suponer que esa intención se consolidará o se debilitará en función de las experiencias vividas durante la fase de creación. En particular, el efecto que el desempeño de las distintas funciones o roles empresariales tengan sobre las esferas personal y familiar del sujeto pueden afectar sustancialmente a la percepción de deseabilidad de la dinamización. La flecha punteada de color naranja trata de reflejar esos efectos de retroalimentación.

De nuevo, como en relación al proceso de creación, la intención de desarrollar la empresa constituiría un elemento clave necesario para llevar a cabo esos comportamientos dinamizadores. No obstante, que sea realmente posible ejecutarlos con éxito depende también de otras variables. En primer lugar, de la verdadera capacidad del sujeto para realizarlos, que no tiene por qué coincidir con la autoeficacia percibida. En segundo lugar, de las características previas de la empresa, pues si presenta debilidades anteriores puede ser inviable el proyecto de

dinamización. En tercer lugar, da las circunstancias del entorno y de la oportunidad económica sobre la que se pretende desarrollar la empresa.

Es claro, según esto, que la existencia de una intención de desarrollar la empresa puede no ser suficiente para que se realicen de forma efectiva y con éxito esos comportamientos dinamizadores. No obstante, sin la intención de llevarlos a cabo por parte del empresario, la empresa no mostrará ningún dinamismo. En este sentido, según el enfoque que hemos adoptado acerca de la empresariedad, creemos suficientemente acreditado que el empresario toma sus decisiones empresariales considerando no sólo los aspectos profesionales de la misma, sino también los personales, familiares y sociales. Por tanto, esos otros aspectos deben ser tenidos en cuenta a la hora de estudiar la realización de comportamientos dinamizadores por el empresario.

5. El papel de la educación empresarial

En los epígrafes anteriores hemos puesto de manifiesto la complejidad inherente al proceso empresarial, así como la necesidad de tomar en cuenta los factores psicológicos. En este sentido, a continuación señalamos algunas consecuencias que esa conceptualización de la empresariedad tendría de cara a nuestro objetivo de diseñar un proyecto de educación empresarial que tome en consideración esta visión.

En primer lugar, Harvey y Evans (1995) señalan la existencia de ciertas situaciones -ventanas estratégicas- que son más favorable para que el individuo se incline por la opción empresarial. De esta forma, si el individuo está preparado para aprovecharlas, es más probable que de ese paso. En función de ello, existiría un papel para la educación empresarial en la medida que es posible preparar a los potenciales empresarios para que aprovechen efectivamente las ventanas estratégicas que se abran ante ellos. Este resultado es consistente con varios estudios que señalan la importancia de la formación y la experiencia como variables explicativas del comportamiento empresarial, y en particular con el de Cáceres (2002) que aboga por una formación específica para empresarios.

Sin embargo, esos autores también señalan que las circunstancias en las que se presentan oportunidades de negocio compatibles con una de esas ventanas

estratégicas dependen de cada individuo y de cada combinación de factores concretos⁽¹⁶²⁾. Por ello, no sería posible diseñar programas formativos estándar, válidos para todas las situaciones y todos los individuos, sino que es necesario adaptar el proyecto formativo al tipo de participante y de entorno en el que vaya a desarrollarse.

En un sentido parecido, y en relación a la visión de proceso de la actividad empresarial, la educación empresarial debe tratar de actuar sobre los distintos eslabones de ese proceso. Autores como Ronstadt (1990), Gibb (1987) o Plaschka y Welsch (1990) abogan por diseñar programas formativos que recojan explícitamente esa visión de proceso, y adapten sus contenidos a las distintas fases del mismo. Así, es poco probable que las medidas que son efectivas para promover la participación en la fase de creación de empresas, lo sean también para promover la innovación o el crecimiento de las mismas. Por tanto, sería necesario diseñar distintos contenidos para actuar sobre cada una de las fases del proceso pues, como señalan Shaver y Scott (1991), el proceso de creación está jalonado de muchas actividades distintas, y el lograr cada una de ellas debe considerarse como un resultado en sí mismo.

En segundo lugar, y como consecuencia del modelo de intenciones adoptado, la educación empresarial debe tratar de incidir sobre las percepciones del individuo, intentando promover actitudes y valoraciones favorables hacia los comportamientos empresariales⁽¹⁶³⁾. Según Ajzen (1991), esas actitudes se conforman a partir de una serie de “creencias prominentes” en relación a los posibles resultados y consecuencias de llevar a cabo ese comportamiento, así como la valoración que el individuo hace de esos resultados. Por tanto, la educación empresarial debería tratar de actuar sobre esas creencias, tratando de transformarlas en un sentido más favorable.

No obstante, en nuestra opinión, existe un peligro que hay que evitar. En efecto, ese intento de que los participantes en los programas formativos desarrollen unas creencias más favorables a la actividad empresarial puede traducirse en el intento de convencerles de unos resultados que no son realistas.

(162) Harvey, M. y Evans, R. (1995): op. cit., p. 339.

(163) Loucks, K.E. (1982): “Elaboration on education in entrepreneurship”, en Kent, C.A., Sexton, D.L. y Vesper, K.H. (eds.): *Encyclopedia of entrepreneurship*. Prentice Hall, Englewood Cliffs (NJ).

Esta medida sería contraproducente, pues una intención empresarial basada en percepciones distorsionadas, tendería a decaer a medida que se van realizando comportamientos y se pone de manifiesto que la realidad es diferente, según Ajzen (2002). Por tanto, es muy probable que los individuos abandonasen el proceso de creación antes de culminarlo, o que pongan en marcha empresas que luego no responderán a sus expectativas, por lo que acabarían decidiendo cerrarlas⁽¹⁶⁴⁾.

En lo que se refiere a la organización temporal de la actividad educativa, parece lógico incluir los aspectos relativos a las actitudes empresariales en las primeras etapas del proceso. De esta forma, si se logra elevar la intención empresarial de los participantes desde el principio, estarán más motivados de cara al resto de la formación. En este sentido, Shaver y Scott (1991) señalan cómo la simple creencia por parte de los individuos de que poseían características empresariales les indujo a mostrar una mayor creatividad y motivación de logro. En consecuencia, si realmente se modifican sus creencias y actitudes en un sentido más empresarial, también debe mostrarse ese cambio en los participantes⁽¹⁶⁵⁾.

En cuanto al contenido específico de la formación, Krueger (1993) señala la importancia de que se centren los esfuerzos no sólo en elevar el grado de deseabilidad de la actividad empresarial, sino también en elevar el nivel de factibilidad. En este sentido, Krueger y Carsrud (1993) distinguen entre la autoeficacia general, que equivaldría a la confianza en sí mismo, y las distintas autoeficacias específicas para cada tarea o función a desarrollar. Puesto que las actividades que deben llevarse a cabo varían según el tipo de empresa y la fase de desarrollo de la misma, es importante que se promueva la autoeficacia para las tareas concretas que el individuo debe desarrollar en su proyecto de empresa. Del mismo modo, será probablemente más útil que se ponga más énfasis en las que debe desarrollar en primer lugar, relegando la actuación sobre la autoeficacia para las tareas posteriores hasta que haya alcanzado un suficiente nivel en las anteriores.

Por su parte, Davidsson y Honig (2003) encuentran que el tipo de factores que influyen sobre el proceso empresarial se hace cada vez más específico a

(164) Cooper, A.C. (1993): *op. cit.*, p. 248.

(165) DeGeorge, J.M. y Fayolle, A. (2003): "Role of entrepreneurship teaching on some entrepreneurial intention determinants: exploratory study", comunicación presentada a IntEnt2003, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training, Grenoble (Francia), 8-10 septiembre, realizan una primera contrastación empírica sobre la aplicabilidad del modelo de intenciones a la educación empresarial.

medida que el individuo va realizando sucesivas tareas y avanzando hacia la creación efectiva de la empresa. En particular, el énfasis va cambiando desde los aspectos más estáticos hacia los más dinámicos y relacionados con el proyecto específico que se esté tratando de poner en marcha⁽¹⁶⁶⁾. Por ello, esos autores señalan la importancia de incluir aspectos relativos a la construcción de redes de contacto privadas en el contenido de la formación. Según parece, el contacto con agencias públicas de apoyo no supone un factor decisivo, sino que es la propia construcción por el sujeto de su red de contactos lo que contribuyen significativamente a facilitar el éxito en ese proceso empresarial.

El estudio de esos autores también sirve para poner de manifiesto la necesidad de diseñar una actividad formativa que incluya de forma diferenciada contenidos dirigidos a cada una de las fases de ese proceso empresarial⁽¹⁶⁷⁾. Así, puesto que las variables más decisivas sobre el potencial empresarial son distintas a las que afectan a la fase de creación, y éstas a su vez diferentes de las que influyen sobre el dinamismo, habrá que incluir contenidos específicos para cada fase. De esta forma, en la fase de creación, uno de los factores que más directamente influye en los empresarios nacientes es el hecho de ser ya autoempleado, o haberlo sido con anterioridad⁽¹⁶⁸⁾. Por lo tanto, puede ser muy interesante adaptar los contenidos en función de que los participantes tengan experiencia empresarial anterior o no.

Por otra parte, la actividad empresarial tiene consecuencias que afectan a más campos que al exclusivamente profesional. Así, las decisiones empresariales se toman considerando todo el conjunto de consecuencias, tanto profesionales como personales, familiares o sociales⁽¹⁶⁹⁾. De esta forma, es necesario distinguir claramente entre los objetivos, metas y resultados personales, de un lado, y los profesionales o empresariales, del otro. En nuestra opinión, la educación empresarial debe ocuparse sobre todo de los primeros. En lo que se refiere a los segundos, el énfasis debe ponerse en la forma que los resultados de la empresa dependen de los objetivos personales del sujeto, pero teniendo en cuenta que esta

(166) Davidsson, P. y Honig, B. (2003): "The role of social and human capital among nascent entrepreneurs", *Journal of Business Venturing*, vol. 18, num. 3, pp. 301-331, p. 324.

(167) Davidsson, P. y Honig, B. (2003): *ibidem*, pp. 322 y 323.

(168) Véase Reynolds, P.D. (1997): *op. cit.*

(169) Véase Dyer, G. (1994): *op. cit.*, Davidsson, P. (1990): *op. cit.*, o también Shaver, K.G. y Scott, L.R. (1991): *op. cit.*

relación estaría mediatizada por las influencias del entorno concreto en el que se desenvuelve esa actividad empresarial.

En este sentido, el trabajo de Davidsson (1990) muestra cómo la decisión de que la empresa crezca se toma no sólo en base a las posibilidades de negocio y circunstancias del mercado. Por contra, los factores que más peso tienen son los relativos a los efectos que esa decisión tendría sobre cuestiones como la vida familiar del empresario, su carga de trabajo, o el ambiente de trabajo entre la plantilla. Lo mismo cabría decir en relación a otros comportamientos dinamizadores como la innovación, planificación o colaboración.

Una cuestión interesante señalada por Dyer (1994) se refiere al hecho de que los roles empresariales van cambiando a medida que la empresa evoluciona. Por tanto, habría que tener en cuenta en la educación empresarial todos los distintos roles o funciones que el sujeto debe desempeñar conforme su empresa se va desarrollando. Por otra parte, es posible que la actitud favorable hacia la actividad empresarial se deba a la opinión respecto a alguno de esos roles. Del mismo modo, una actitud global desfavorable podría deberse a ciertas creencias negativas en relación a determinados roles empresariales. En esos casos, la educación empresarial debería identificar las actitudes del potencial empresario hacia cada una de las funciones empresariales y actuar para modificarlas si fuese necesario.

De cualquier forma, una precaución que en nuestra opinión debe ser tenida en cuenta se refiere a la necesidad de que la intervención educativa esté en consonancia con los valores sociales y culturales en los que los participantes están inmersos. En este sentido, si tratamos de suscitar una actitud favorable hacia la actividad empresarial promoviendo valores que son contrarios a los generalmente aceptados en el entorno social donde el futuro empresario debe desarrollar su actividad, corremos el peligro de generar conflictos en el individuo, y eventualmente un mayor rechazo hacia la empresarialidad. Así, Krueger et al. (2000) señalan que la influencia de las normas sociales sobre el individuo no parece ser directa. Cabe la posibilidad, a este respecto, de que esas normas sean interiorizadas, convirtiéndose en parte de las propias actitudes hacia el objeto. Si esto fuera así, el intentar modificar esas actitudes mediante valores contrarios a las normas sociales interiorizadas conllevaría unos efectos muy difíciles de cuantificar, pero potencialmente desestabilizadores.

Esos mismos autores⁽¹⁷⁰⁾, por su parte, insisten en los importantes retardos existentes normalmente entre intención y actuación. Así, una fuerte intención empresarial puede permanecer latente durante varios años. Según ellos, lo que permitiría activar esa intención sería la coincidencia de un hecho desencadenante que haga al sujeto volver a plantearse esa opción, con la existencia y detección de una oportunidad de negocio que se perciba como potencialmente rentable. Por lo tanto, sería muy conveniente incluir en la educación empresarial información sobre el entorno local, para que el sujeto “sepa hacia donde mirar” cuando busque oportunidades. En este sentido, Cooper (1993) señala que las variables concretas que influyen en el éxito de cada empresa varían de unas a otras, por lo que resultaría inútil diseñar programas formativos a modo de “recetas” sobre cómo alcanzar el éxito. No obstante, sí resultaría muy útil proporcionar -junto a las actitudes y habilidades- el conocimiento sobre el medio local que facilite la capacidad de enfrentarse a las distintas situaciones derivadas del proceso empresarial.

Para concluir, los trabajos analizados en este capítulo permiten afirmar que la educación empresarial puede jugar un papel muy significativo en la promoción de la actividad empresarial⁽¹⁷¹⁾. Así, el enfoque adoptado a lo largo de este capítulo sobre el proceso empresarial ha permitido identificar algunos de los aspectos y facetas concretos en los que la educación empresarial puede actuar. Los modelos de intenciones, por su parte, nos informan del modo en que se produciría ese efecto. Gracias a esta visión, creemos que es posible comenzar a actuar sobre lo que Guzmán (1994) denomina la “esfera impulsora” del empresario. En los capítulos siguientes trataremos de analizar en mayor detalle cómo pueden lograrse esos resultados.

(170) Krueger, N.F., Reilly, M.D. y Carsrud, A.L. (2000): op. cit., p. 414.

(171) A este respecto, Fontela, E. (2000): *El empresario del siglo XXI*, Pirámide, Madrid, p. 82, señala la importancia de la educación para promover lo que ese autor denomina el “espíritu de empresa”.

Capítulo III:
**Concepto y desarrollo de la Educación
Empresarial**

En el primer capítulo se puso de manifiesto la existencia de una relación positiva entre la actividad empresarial de una parte, y el nivel de desarrollo económico de otra. Así, un mayor nivel de actividad empresarial incidiría favorablemente sobre el dinamismo de una economía, acelerando su ritmo de desarrollo económico. De esta forma, el importante auge que han alcanzado los estudios sobre la empresarialidad se debería, en buena parte, al reconocimiento de ese relevante papel a raíz de la crisis económica de los años setenta.

Del mismo modo, en el segundo capítulo se ha analizado con cierto detalle lo que hemos denominado proceso empresarial. Para ello, tratamos de profundizar en la forma en la que el individuo toma sus decisiones empresariales. Los resultados obtenidos nos han permitido desarrollar una visión de la actividad empresarial como un proceso, en el que juegan un papel muy relevante las intenciones del individuo, las cuales vendrían determinadas por el conjunto de percepciones relativas a ese comportamiento. Desde esta perspectiva, son varios los autores que apuntan la posibilidad de que mediante la formación se pueda influir en ese proceso. Así, en lo que se refiere a la formación standard o convencional (medida mediante el nivel educativo o número de años de instrucción), autores como Cáceres (2002) o Cooper (1985) señalan la importancia que puede tener sobre la actividad empresarial para incrementar la probabilidad de creación de una nueva empresa. Así mismo, el desempeño posterior de su actividad (la calidad empresarial) también estaría influido por el nivel educativo del individuo, según el modelo de calidad empresarial de Santos (2001).

No obstante, yendo un paso más allá, cabe preguntarse sobre la posibilidad de desarrollar un programa formativo específicamente diseñado para facilitar el surgimiento de nuevos empresarios, y de empresarios de calidad. En este sentido,

el incremento espectacular en el número de centros educativos que imparten algún tipo de formación sobre la actividad empresarial, y la gran popularidad que está adquiriendo el concepto mismo de educación empresarial, parecen indicar que esto es efectivamente posible. En el último epígrafe del capítulo anterior recogimos opiniones de diversos autores sobre algunas de las cuestiones que deberían tenerse en cuenta a la hora de diseñar una iniciativa de este tipo.

No obstante, para poder lograrlo, es necesario delimitar con precisión qué se entiende por educación empresarial. En este capítulo, nuestro primer objetivo va a ser precisamente ese. Para ello, dedicaremos el primer epígrafe a tratar de desarrollar una definición operativa de la misma. Para nosotros, teniendo en cuenta la visión de la actividad empresarial contenida en el capítulo anterior, esa definición incluirá necesariamente la importancia de la intención empresarial. A continuación, en los epígrafes segundo a cuarto, pretendemos ofrecer una visión de la evolución seguida por este tipo de educación desde las primeras experiencias, en los años cincuenta, hasta la actualidad. Para ello, comenzamos refiriéndonos a la zona del mundo donde este tipo de formación está más desarrollado, Norteamérica. Nos detenemos a continuación en el caso europeo y, por último, haremos una referencia a la situación en el resto del mundo.

1. Concepto de educación empresarial

Si tenemos en cuenta la falta de consenso sobre la propia concepción de empresarialidad o la de empresario, resultaría muy aventurado que pretendiésemos desarrollar en este epígrafe una definición con validez universal acerca de la educación empresarial. Esto es especialmente cierto si consideramos la enorme variedad de tipos de iniciativas formativas existentes en este campo, como tendremos ocasión de ver. A pesar de ello, son varios los autores que han intentado conceptualizar este fenómeno. Ello se debería a la necesidad de partir de una determinada delimitación para poder desarrollar el propio trabajo. En consecuencia, en este epígrafe no pretendemos desarrollar una definición que tenga una validez general. Sin embargo, entendemos que es necesario precisar a qué nos vamos a referir concretamente para poder avanzar en nuestro estudio.

Por otra parte, aunque el grado de reconocimiento del papel empresarial en el desarrollo económico y en la creación de empleo está hoy ampliamente

aceptado, existen algunas dudas respecto a que la educación empresarial sea la mejor forma de promover un mayor grado de empresarialidad en las distintas sociedades. En este sentido, algunos autores han manifestado sus reservas a la utilización de este instrumento, debido a ciertos potenciales efectos negativos que podría acarrear. No se trata de un debate demasiado desarrollado, pero sí se han vertido opiniones que también deben ser tenidas en cuenta.

1.1. Importancia actual de la educación empresarial

Del mismo modo que el interés por la empresarialidad ha venido creciendo tanto en los círculos académicos como en los políticos desde la crisis de los años setenta, también la educación empresarial ha experimentado un rápido auge en todo el mundo, como tendremos ocasión de comprobar en este capítulo. Las teorías actuales sobre el desarrollo económico y el ajuste estructural de las economías incluyen la promoción empresarial como uno de los instrumentos imprescindibles⁽¹⁷²⁾. En este ámbito, la educación empresarial podría señalarse como una estrategia potencialmente muy efectiva.

No obstante, la primera cuestión que se plantea en este sentido, probablemente, se refiere a si el sistema educativo en general, y los centros universitarios en particular, ofrecen una formación capaz de promover suficientemente el deseo y el interés por la actividad empresarial. En general, existe un alto grado de consenso en el sentido de que la respuesta a esa cuestión es negativa⁽¹⁷³⁾. El sistema educativo en general, y las universidades no son ajenas a esta situación, no parece estar preparando adecuadamente a sus alumnos para el desempeño de esa actividad empresarial. Para que así fuera, sería necesario un cambio en la situación actual en un sentido más empresarial: «el razonamiento general para apoyar el desarrollo de cursos sobre pequeñas empresas y empresarialidad reside en el ‘desequilibrio’ actual dentro del sistema. Que existe

(172) En relación al papel de la promoción empresarial en las teorías sobre el desarrollo endógeno, puede consultarse Liñán, F. (2001): op. cit.

(173) Birley, S. y Gibb, A.A. (1984b): "Teaching small business management in the UK. Part II: how needs are being met", *Journal of European Industrial Training*, vol. 8, num. 6, pp. 17-21, y más recientemente, Laukkanen, M. (2000): "Exploring alternative approaches in high-level entrepreneurship education: creating micromechanisms for endogenous regional growth", *Entrepreneurship and Regional Development*, vol. 12, num. 1, pp. 25-47.

ese desequilibrio es reconocido de forma general. Hasta dónde debería llegar el proceso de ‘rectificación’ es algo abierto a debate»⁽¹⁷⁴⁾.

En esta misma línea, pero referido al caso de Estados Unidos, un estudio⁽¹⁷⁵⁾ realizado durante 1986 ponía de manifiesto la impresión generalizada entre los propios profesores universitarios sobre la deficiente atención prestada a las pequeñas empresas en la universidad. En concreto, en ese trabajo se intentó medir la opinión sobre la representación que tienen en los distintos programas formativos los temas relativos a la pequeña empresa. Para ello, se seleccionó a un grupo de doscientos cincuenta profesores universitarios procedentes de centros de enseñanza de Canadá y Estados Unidos en los que ya existía algún tipo de programa formativo especializado en la pequeña empresa. Los resultados indican que, a pesar de existir ya ese programa especializado, el 88% de los profesores consideraron que las facultades o escuelas de empresariales no prestan una atención adecuada a las pequeñas empresas. Es más, casi un 40% de los encuestados opinaron que al menos un curso sobre gestión de pequeñas empresas debería ser obligatorio para todos los alumnos de esos centros. No obstante, en sentido positivo, en ese estudio también se puso de manifiesto la opinión de que los cursos sobre gestión de pequeñas empresas habían mejorado su calidad enormemente en los últimos años, de forma que cumplían mejor sus objetivos.

Estos resultados son especialmente destacables al estar referidos a los Estados Unidos y Canadá, ya que en Norteamérica la propensión empresarial de la población es notablemente mayor que en Europa⁽¹⁷⁶⁾. En el caso de Estados Unidos, en particular, la importancia concedida al agente empresarial es muy elevada. Del mismo modo, la preocupación pública por el fomento de la actividad empresarial se ha traducido desde hace ya tiempo en una serie de iniciativas importantes. Así, por ejemplo, durante los años ochenta se han celebrado dos conferencias en la Casa Blanca sobre las pequeñas empresas⁽¹⁷⁷⁾. La primera de ellas tuvo lugar en 1980, y concluyó con una lista de sesenta recomendaciones

(174) Birley, S. y Gibb, A.A. (1984b): op. cit., p.21, se refieren al desequilibrio a favor de la enseñanza tradicional sobre distintos aspectos de gestión, y en contra del fomento de la empresarialidad.

(175) Ryans, C., Ryans, J.K. y Pearson, M.A. (1987): “Educators’ views on small business training”, *Journal of Small Business Management*, vol. 25, num. 3, pp. 80-83.

(176) Reynolds, P.D. (2000): op. cit.

(177) Blackman, R. y Thompson, J.H. (1987): “The 1986 White House Conference on small business”, *Journal of Small Business Management*, vol. 25, num. 1, pp. 3-10.

sobre medidas a llevar a cabo para el apoyo de las pequeñas empresas. En 1985, unas cuarenta de esas recomendaciones ya habían sido convertidas en ley. En ese último año se puso en marcha la segunda conferencia. El resultado final consistió, de nuevo, en una lista de sesenta recomendaciones para ser puestas en práctica por el gobierno federal.

De particular interés para nuestro trabajo es la recomendación, sexta en orden de importancia, de promover la educación empresarial. Los participantes, por tanto, otorgaron una prioridad muy alta a la necesidad de “enseñar a ser empresario”⁽¹⁷⁸⁾. Para ellos, esa formación debería promoverse desde la educación primaria a lo largo de todo el sistema educativo, las clases deberían ser impartidas por personas con experiencia empresarial, y los pequeños empresarios deberían participar en el desarrollo del plan de estudios. Por tanto, si bien es cierto que el origen de la educación empresarial es muy anterior (véase segundo epígrafe), también lo es que ha recibido un impulso importante durante los años ochenta por parte de los propios empresarios y, posteriormente, de la administración federal⁽¹⁷⁹⁾.

Frente a la situación descrita en Estados Unidos, se suele considerar que Europa presenta un considerable retraso en cuanto al desarrollo de la educación empresarial, salvo quizá con la excepción del Reino Unido. En efecto, ese país es, con gran diferencia, el de mayor desarrollo de este tipo de formación en Europa⁽¹⁸⁰⁾. Ese retraso se pone de manifiesto, por ejemplo, en las sucesivas

(178) Ashmore, C.M. (1990): “Entrepreneurship in vocational education”, en Kent, C.A. (Ed.): *Entrepreneurship education: current developments, future directions*, Quorum Books, Westport, p. 212.

(179) En 1995 se celebró otra Conferencia de la Casa Blanca sobre la Pequeña Empresa que sigue recomendando el fomento de la educación empresarial, aunque ya no con el mismo grado de importancia. Esto puede deberse a que se perciba que esa necesidad ya está suficientemente cubierta. Véase Small Business Administration (2000): *Building the Foundation for the new century. Report on the implementation of the White House Conference*, Washington.

(180) Gibb, A.A. (1987): “Designing effective programmes for encouraging the business start-up process: lessons from UK experience”, *Journal of European Industrial training*, vol. 11, num. 4, pp. 24-32, señala que «la formación para la creación de empresas ha llegado mucho más lejos en el Reino Unido que en el resto de Europa, y varios países europeos han seguido la experiencia británica en años recientes» (p.24). También Erkkilä, K. (2000): *Entrepreneurial Education. Mapping the debates in the United States, the United Kingdom and Finland*, Garland Publishing, New York, afirma que «los Estados Unidos y el Reino Unido pueden identificarse como los líderes en la senda de la educación empresarial» (p. 2). Del mismo modo, Vesper. K.H. y Gartner, W.B. (1997): “Measuring progress in entrepreneurship education”, *Journal of Business Venturing*, vol. 12, pp. 403-421, clasifican a cuatro programas de educación empresarial del Reino Unido entre los ocho más prestigiosos fuera de Norteamérica.

revisiones que realizan Vesper y Gartner (1999) sobre la situación de la educación empresarial en el mundo, donde apenas mencionan unas cuantas instituciones europeas, frente a los varios centenares que identifican en Norteamérica⁽¹⁸¹⁾. Y aunque estos autores son estadounidenses, y por tanto es lógico suponer que exista un cierto sesgo en lo referente a sus fuentes de información, creemos que esa enorme diferencia debe tomarse como claro indicativo del menor desarrollo europeo en este campo. Del mismo modo, el profesor Veciana (1999), cuando analiza el desarrollo de la empresarialidad como disciplina científica, señala una serie de hitos referidos a la publicación de libros, aparición de revistas, creación de asociaciones y celebración de congresos, los cuales se dan prácticamente todos en Estados Unidos. De hecho, en su lista de diecisiete acontecimientos sólo señala dos de ellos en Europa: la publicación del *Bolton Report* en el Reino Unido en 1971; y la creación del “European Doctoral Programme in Entrepreneurship and Small Business Management” del que él mismo es cofundador, en 1989⁽¹⁸²⁾.

Sin embargo, aunque con retraso, también en Europa están surgiendo medidas encaminadas a la promoción de la actividad empresarial en general, y de la educación empresarial en particular. Además de las medidas puestas en marcha dentro de cada país, ya sea por la administración, o por instituciones privadas, a las que haremos referencia más detallada en el tercer epígrafe, se añade recientemente la Unión Europea. En especial, la Comisión Europea -a través de su Dirección General de la Empresa- está siendo muy activa en los últimos años en la promoción de un mayor nivel de empresarialidad en Europa, considerando la educación empresarial como uno de los medios más adecuados para ello. Una de las iniciativas más destacadas en este sentido ha sido el establecimiento en septiembre de 1997, de un Grupo de Trabajo para la Simplificación del Entorno Empresarial (Business Environment Simplification Task-Force, BEST), en respuesta a un mandato del Consejo Europeo de Amsterdam. El informe final que

(181) Estos autores han venido publicando de forma periódica, informes sobre la situación de la educación empresarial, que incluyen un recuento de las instituciones de educación superior que ofrecen algún tipo de esta formación. Uno de los últimos trabajos en este sentido, que analiza las 129 respuestas a un cuestionario sobre educación empresarial remitido a centros universitarios que ofrecen programas en este sentido, es Vesper, K. y Gartner, W.B. (1999): *University Entrepreneurship Programs*, University of Southern California, Los Angeles. En ese estudio, de los más de cien centros analizados, sólo el 20% se sitúan fuera de Norteamérica, la mayoría de ellos en Europa.

(182) Veciana, J.M. (1999): op. cit., pp. 13-14. En ese mismo artículo, Veciana señala otro hecho muy revelador del retraso europeo en el desarrollo de la investigación sobre empresarialidad y, por ende, en educación empresarial: de los 230 asistentes al “International symposium on Entrepreneurship and Enterprise Development, celebrado en Cincinnati en 1975, sólo dos eran europeos (siendo el propio Veciana uno de ellos).

elaboró contenía sesenta y cuatro recomendaciones para ser puestas en marcha por las distintas instituciones comunitarias (Comisión, Consejo y Parlamento), así como por los Estados Miembros. De esta modo, aunque la forma de elaboración del mismo difiere de la conferencia de la Casa Blanca, los resultados son bastante parecidos en el sentido de establecer una lista de recomendaciones, y de similar longitud.

A partir de ese informe, la Comisión aprobó un Plan de Acción⁽¹⁸³⁾ para promover la empresariedad y la competitividad, en el que se identificaban siete líneas de acción prioritarias. La primera de ellas consiste en la “educación para una sociedad empresarial”. Por su parte, la segunda se refiere a la formación profesional en todos los niveles, donde se incluyen medidas de formación para los trabajadores, al mismo tiempo que otras destinadas a facilitar los conocimientos necesarios para la creación de empresas y el crecimiento de las mismas, lo cual también puede considerarse educación empresarial según numerosos autores⁽¹⁸⁴⁾.

Vemos, por tanto, que al igual que ha ocurrido en relación a la empresariedad como disciplina científica, la educación empresarial ha logrado un reconocimiento y crecimiento muy importantes en las últimas décadas. Sin embargo, también en este campo, debido a la evidente y estrecha relación entre los dos disciplinas, nos encontramos con un problema relativo a la conceptualización de la misma. En efecto, la educación empresarial se desarrolla a partir del estudio de la actividad empresarial⁽¹⁸⁵⁾, por lo que la falta de consenso en cuanto al concepto de empresario acarrea necesariamente la imposibilidad de desarrollar una definición generalmente aceptada sobre qué es lo que debe entenderse como educación

(183) Comisión Europea (1999) *Action Plan to Promote Entrepreneurship and Competitiveness*. Oficina de Publicaciones de la Comisión Europea, Luxemburgo.

(184) Véase, por ejemplo, Garavan, T.N. y O’Cinneide, B. (1994): op. cit.; Brockhaus, R. (1992): “Entrepreneurship Education: a research agenda”, *Intent 92, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference*. Dortmund, 23-26 junio; Curran, J. y Stanworth, J. (1989): “Education and training for enterprise: some problems o classification, evaluation, policy and research”, *International Small Business Journal*, vol. 7, num. 2, pp. 11-22; Reid, S. (1987): “Designing management education and training programs for service firm entrepreneurs”, *Journal of Small Business Management*, vol. 25, num. 1, pp. 51-60; o Barrow, C. (1998): “The barriers to growth that small and medium enterprises face: the role teaching can play in helping entrepreneurs overcome those barriers”, *Rent XII, Research in Entrepreneurship and Small Business, 12th workshop*, Lyon (Francia), 26-27 noviembre.

(185) Véase, por ejemplo, Sexton, D.L. y Bowman, N.B. (1984): “Entrepreneurship education: suggestions for increasing effectiveness”, *Journal of Small Business Management*, vol. 22, num. 2, pp. 18-25; o Garavan, T.N. y O’Cinneide, B. (1994): op. cit..

empresarial. En el siguiente apartado trataremos de desarrollar una definición de la misma que resulte operativa para nuestros propósitos.

Sin embargo, antes de intentar determinar qué debe entenderse por educación empresarial, creemos que es necesario detenerse -siquiera sea brevemente- en un aspecto que es formal fundamentalmente, pero que debe ser aclarado para evitar confusiones. Nos referimos al asunto de las distintas denominaciones que recibe este tipo de formación. Hasta ahora, en lo que llevamos de este trabajo nos hemos referido siempre a este tipo de actividad formativa como educación empresarial. Aunque en español es la denominación más utilizada, no es ni mucho menos la única. No obstante, hay que tener en cuenta que la inmensa mayoría de la literatura en este campo se escribe en inglés, y en ese idioma sí existe una concurrencia de denominaciones para referirse a la formación sobre empresarialidad. Además, la elección de uno u otra acepción se debe, en gran parte, a las diferencias en cuanto al concepto y los objetivos perseguidos. Por ello, vamos a continuación a intentar aclarar en algo esta cuestión.

En este sentido, según Alan Gibb (1993), se puede establecer una primera diferenciación entre la terminología usada en los países con mayor tradición en este campo. En efecto, ese autor señala que el término “entrepreneurship education” se usa comúnmente en los Estados Unidos (y en Canadá). Esa expresión es muy raramente usada en el Reino Unido y, sólo ocasionalmente en el resto de Europa. Mientras, la mayoría de los trabajos en el Reino Unido utilizan la expresión “enterprise education”⁽¹⁸⁶⁾.

Aún señala ese autor una tercera expresión para referirse a la formación empresarial, se trata de “small business education”. La diferenciación entre las tres se basaría en los distintos objetivos que persiguen. Así, el modelo que persigue desarrollar personalidades empresariales en general es denominado “enterprise education”, cuya traducción podría ser educación para la empresa o sobre la empresa. Por su parte, la formación que persigue la creación de empresas, si se desarrolla con un método empresarial de enseñanza, es denominada “entrepreneurship education”, que podríamos traducir por educación para la

(186) 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*, vol. 11, num. 3, pp.11-34., p. 12.

empresarialidad, o simplemente educación empresarial; mientras que cuando se utiliza un método convencional de enseñanza estaríamos ante “small business education”, que podría trasladarse a español como educación para la gestión de pequeñas empresas⁽¹⁸⁷⁾.

No obstante, aunque como veremos en el segundo epígrafe, esa conceptualización parece estar bastante extendida, no todos los autores coinciden con la misma, existiendo aún una cuarta posibilidad: “entrepreneurial education”. Así, por ejemplo, Curran y Stanworth (1989) tratan de delimitar los principales tipos de objetivos que pueden perseguirse en la formación relacionada con la pequeña empresa y la actividad empresarial. A todo el conjunto de actividades formativas lo denominan “small business education”, mientras que denominan “entrepreneurial education” a una parte de ellas, las que tratan de formar a empresarios altamente dinámicos e innovadores⁽¹⁸⁸⁾. Por su parte, Garavan y O’Cinneide (1994) aceptan esa clasificación y esta última denominación, pero llaman “entrepreneurship education” al conjunto de todas las actividades formativas.

Por último, existe aún otra corriente que trata de abstraerse de las diferencias geográficas señaladas y que propone el término “entrepreneurial education” para referirse a todo el conjunto de actividades formativas en este campo. De esta forma, se espera superar la distinción que se da en la práctica entre la expresión más utilizada en Norteamérica, y la que se usa en el Reino Unido⁽¹⁸⁹⁾.

En español, por su parte, la expresión más utilizada con gran diferencia es la de “educación empresarial”. Sin embargo, también se utiliza a veces la expresión “educación para la creación de empresas”⁽¹⁹⁰⁾, defendida entre otros por Veciana (1999). Nosotros, por nuestra parte, vamos a utilizar los términos “educación empresarial” para referirnos a todo el conjunto de las actividades formativas en este área, según la definición que desarrollamos más abajo en este mismo epígrafe. No consideramos que sea factible por ahora la búsqueda de acepciones específicas

(187) Gibb, A.A. (1993): *ibídem*, pp. 30 y 31.

(188) Curran, J. y Stanworth, J. (1989): *op. cit.*, p 11.

(189) Erkkilä, K. (2000): *op. cit.*, p. 2.

(190) La Asociación Científica de Economía y Dirección de Empresa (ACEDE), dentro de su congreso anual, organiza una “Reunión de Profesores de Creación de Empresas”, aunque sólo desde 1999.

-en español- para referirse a los distintos objetivos que puede perseguir la educación empresarial.

1.2. Definición

Un punto de partida importante para definir la educación empresarial debe ser el propio concepto de empresario. Así, por ejemplo, Sexton y Upton (1987), ponen de manifiesto que la educación empresarial se construye a partir del concepto de función empresarial, el cual está aún insuficientemente desarrollado. De esta forma, a medida que se consolide la concepción de la empresariedad, o función empresarial, esto llevaría a un consenso y una mayor consistencia en lo referente al contenido de los cursos.

Para esos autores, la concepción que se tenga sobre el empresario determinará no sólo el concepto, sino también los objetivos y los contenidos de la educación empresarial⁽¹⁹¹⁾. Así, en su análisis de esa relación, parecen sugerir la incipiente formación de un consenso sobre la definición de empresario alrededor del enfoque de los rasgos descrito por Carland et al. (1984). Si efectivamente fuera así, la conceptualización de la educación empresarial estaría resuelta. Esa opinión queda claramente puesta de manifiesto en la siguiente afirmación, referida a los contenidos que debieran definir a la educación empresarial: «Parece, por tanto, que una vez resueltos los problemas de definición, en los cursos sobre empresariedad se tenderá hacia un enfoque basado en planificación / orientación al futuro / motivación de beneficios»⁽¹⁹²⁾.

Sin embargo, a pesar del optimismo que mostraban Sexton y Upton (1987), las aportaciones posteriores han relativizado la validez de esa definición del empresario⁽¹⁹³⁾, como también hemos señalado en el capítulo anterior. De esta forma, aún hoy sigue existiendo esa falta de consenso acerca del agente empresarial. Como consecuencia, también la consecución de una delimitación más precisa de lo que debe entenderse como educación empresarial se ha visto complicada.

(191) Sexton, D.L. y Upton, N.B. (1987): "Evaluation of an innovative approach to teaching entrepreneurship", *Journal of Small Business Management*, Vol. 25, num. 1, p. 20.

(192) Sexton, D.L. y Upton, N.B. (1987): *ibídem*, p. 21.

(193) Véase especialmente Gartner, W.B. (1989): "'Who is an entrepreneur' is the wrong question", *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 13 num. 4, pp. 47-68.; o también Guzmán, J. (1994): *op. cit.*

En cualquier caso, existen trabajos como el reciente de Erkkilä (2000) que tratan de plantear la situación actual del debate sobre la educación empresarial en diferentes economías. En particular, esa autora estudia los casos de Estados Unidos, de un lado, y los del Reino Unido y Finlandia, del otro. La elección de esos países se debería, en los dos primeros casos, a su situación de liderazgo mundial en ese campo, mientras que el de Finlandia podría ser representativo de otras sociedades europeas, en las que la educación empresarial se ha comenzado a impulsar más bien como una posible respuesta al creciente desempleo. El hecho, entre otros, de que el desarrollo en Finlandia se haya basado principalmente en modelos británicos ha llevado a esa autora a hablar de “la concepción europea”⁽¹⁹⁴⁾ sobre educación empresarial.

Según Erkkilä (2000), incluso en los casos de Estados Unidos o del Reino Unido, la educación empresarial es poco conocida para el público en general. A nivel académico, la diversidad de definiciones sobre ese concepto es tan alta dentro de los propios países, que es difícil establecer una diferenciación clara entre las visiones existentes en cada país. Dentro de los Estados Unidos, dado el alto grado de descentralización del sistema educativo, no existe un sistema nacional de educación empresarial, por lo que las prácticas y las concepciones varían significativamente de unas instituciones a otras, y de unos investigadores a otros.

No obstante, en ese trabajo a pesar de todo, sí parece confirmarse una idea puesta de manifiesto anteriormente por Gibb (1993) en relación a la diferencia entre los objetivos principales de la educación empresarial. En efecto, para este último autor, se puede afirmar que «la educación empresarial en los Estados Unidos tiene claramente como su principal objetivo la creación de una conciencia, una comprensión y una motivación hacia la propiedad de pequeñas empresas independientes⁽¹⁹⁵⁾». Sin embargo, no todos los autores norteamericanos están de acuerdo con esa idea de propiedad independiente de una empresa. Para otros, lo importante es que se realice una actividad que genere valor añadido a la economía, y que los esfuerzos se vean recompensados mediante un ingreso, independientemente de la forma legal o institucional con la que se desarrolle esa actividad⁽¹⁹⁶⁾. En cualquier caso, en ese país se entendería que la educación

(194) Erkkilä, K. (2000): op. cit., p. 171.

(195) Gibb, A.A. (1993): op. cit., p. 29.

(196) Timmons, J.A. (1999): *New venture creation: entrepreneurship for the 21st century*, 5ª edición,

empresarial debe perseguir la efectiva realización por parte de los alumnos de esos comportamientos.

Frente a esta visión, desde el punto de vista europeo, esas concepciones acerca de la educación empresarial se consideran demasiado restrictivas. Así, por ejemplo, en el Reino Unido la educación empresarial perseguiría «proporcionar a los jóvenes un ‘contacto’ con el mundo empresarial y así desarrollar la percepción, la visión y, quizás, la motivación hacia la empresarialidad, sin tratar directamente el tema del autoempleo o las habilidades y conocimientos empresariales»⁽¹⁹⁷⁾. Desde esta visión europea -no sólo británica-, por lo tanto, Erkkilä (2000) considera que la educación empresarial podría darse dentro de cualquier disciplina, pues su objetivo es desarrollar actitudes y comportamientos más dinámicos en los estudiantes, sin vincularlos con la creación de empresas.

Otro aspecto importante se refiere a la promoción de la cultura empresarial, aspecto que ha sido muy significativo en el desarrollo de la educación empresarial tanto en el Reino Unido como en Finlandia. Para Erkkilä (2000), el hecho de que en estos países tienda a entenderse de forma amplia ese concepto, de forma que incluya la cultura de empresa -o cultura empresarial-⁽¹⁹⁸⁾, refleja la importancia de lograr construir una sociedad más empresarial. De esta forma, el objetivo sería que incluso aquellos estudiantes que no van a ser empresarios, lleguen a convertirse en individuos emprendedores.

Vemos, por tanto, que parecen existir al menos dos tendencias dentro de la concepción de la educación empresarial, con una visión más amplia en Europa, frente a una concepción más estrictamente relacionada con el autoempleo y la creación de empresas en Norteamérica. Precisamente fruto de esas diferencias nacionales, como se indicó anteriormente, la terminología utilizada también difiere en muchas ocasiones.

En todo caso, la ausencia de un suficiente consenso hace que no existan definiciones de referencia en el mundo académico. No obstante, dado la

Irwin-McGraw-Hill, Singapore.

(197) Gibb, A.A. (1993): op. cit., p.29.

(198) El término utilizado es el de “enterprise culture”, véase por ejemplo, Erkkilä, K. (2000): op. cit., pp. 173 y 174.

repercusión que este tema tiene en la actuación pública, sí han existido intentos por parte de las administraciones públicas por definir el concepto. En este sentido, la definición propuesta por el grupo de trabajo de la Comisión Europea (2002) sobre educación empresarial se encuentra, como cabría esperar, dentro de esa línea que para Erkkilä (2000) es la concepción europea, aunque reconoce explícitamente la existencia de esos dos elementos componentes de la educación empresarial: el más amplio referido a la educación en actitudes y capacidades empresariales; y el más específico referido a la formación para la creación de empresas.

La Comisión Europea (2002) se ocupa, en ese trabajo, concretamente del sistema educativo reglado, puesto que lo que se persigue es la promoción por parte de los gobiernos de los estados miembros el establecimiento de una sociedad más emprendedora. De esta forma, se define la educación empresarial como aquellas actividades de «enseñanza y aprendizaje del espíritu empresarial [que] incluyen el desarrollo de conocimientos, capacidades, actitudes y cualidades personales adecuadas a la edad y el desarrollo de los escolares o estudiantes:

- C En la educación primaria, la enseñanza del espíritu empresarial se dirigirá a fomentar en los escolares cualidades personales como la creatividad, el espíritu de iniciativa y la independencia, que contribuyen al desarrollo de una actitud empresarial y que les resultarán útiles en la vida y en cualquier actividad profesional. En esta fase se deberán desarrollar las formas autónomas y activas de aprendizaje. Además, esta enseñanza aportará un conocimiento temprano del mundo empresarial y un contacto con él y ayudará a entender el papel de los empresarios en la comunidad. Entre las actividades propuestas podrían contarse el trabajo en forma de proyectos, el aprendizaje a través del juego, la presentación de estudios de casos sencillos y las visitas a empresas locales.

- C En la educación secundaria, el desarrollo de las cualidades personales mencionadas es también pertinente. Además, la enseñanza del espíritu empresarial incluirá la concienciación de los estudiantes acerca del empleo por cuenta propia como posible opción profesional (el mensaje sería que, además de ser empleado, se puede ser empresario), el aprendizaje a través de la práctica -aprender haciendo- (por ejemplo, dirigiendo miniempresas), y

formación específica sobre cómo crear una empresa (especialmente en las escuelas profesionales y técnicas).

- C En la educación superior, la enseñanza del espíritu empresarial aportará a los estudiantes una formación específica sobre cómo poner en marcha (y dirigir) una empresa, incluida la capacidad de elaborar un plan de negocio real y las capacidades asociadas a los métodos aplicables para identificar y evaluar las oportunidades de negocio. También se fomentarán y se apoyarán las ideas empresariales (por ejemplo, mediante préstamos especiales, instalaciones, tutorías, etc.), para que los proyectos bien preparados se puedan llevar a la práctica y acaben por llegar al mercado»⁽¹⁹⁹⁾.

Se trata, como vemos, de una concepción que parte de esa visión más amplia en los niveles inferiores del sistema educativo, pero que va evolucionando en los niveles superiores hacia los aspectos más concretos de la creación de empresas. Así, en la educación primaria y secundaria se fomentarían la confianza en sí mismos, la motivación, la capacidad de aprender de forma autónoma, la creatividad, la proactividad, iniciativa, capacidad de enfrentarse a los riesgos, de resolver problemas y de ejecutar ideas. Es decir, todo un conjunto de cualidades de los individuos que están relacionadas de un modo más o menos general con la iniciativa empresarial o empresarialidad. Por su parte, sería en los niveles superiores del sistema educativo (secundaria y, sobre todo, universitaria) donde la educación empresarial debe tratar de relacionar y canalizar estas cualidades de forma mucho más específica hacia la creación efectiva de empresas y el autoempleo⁽²⁰⁰⁾.

Frente a este extremo, en los Estados Unidos es más difícil encontrar una definición oficial, debido a la amplia autonomía que las instituciones educativas poseen. En todo caso, apuntamos aquí dos referencias que pueden ser significativas en relación a la concepción norteamericana sobre este tipo de formación. En primer lugar, la Conferencia de la Casa Blanca sobre la Pequeña Empresa de 1999 establece, en una de sus recomendaciones, que el Ministerio de Educación (Department of Education) y la Administración para la Pequeña

(199) 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. Bruselas, p. 16.

(200) Comisión Europea (2002): *ibidem*, p. 17.

Empresa (Small Business Administration) deberían alentar el crecimiento de las futuras pequeñas empresas mediante la promoción de la educación empresarial en todo el sistema educativo (desde la educación infantil hasta la de adultos). Para ello, se debería poner en marcha un amplio programa de empresa joven en las escuelas que exponga a los alumnos al mundo de la empresa, y que se lleve a cabo mediante el desarrollo de tutorizaciones. Ese programa debería estar bajo los auspicios del Ministerio de Educación, y financiado mediante programas conjuntos con el sector privado⁽²⁰¹⁾. Esta propuesta fue votada por aproximadamente la mitad de los más de dos mil delegados participantes en esa conferencia.

En segundo lugar, citamos el testimonio prestado por Patrick Von Bargen, director ejecutivo de la Comisión Nacional sobre Empresariedad (National Commission on Entrepreneurship, NCOE) ante el Comité Financiero del Senado de los Estados Unidos. Esa Comisión está financiada por el Centro para el Liderazgo Empresarial (Center for Entrepreneurial Leadership) de la Ewin Marion Kauffman Foundation, una de las instituciones más conocidas en este área, y su objetivo es promover la difusión y el reconocimiento de la actividad empresarial, especialmente entre los órganos legislativos estadounidenses. En su intervención, Von Bargen señala algunas de las diferencias que existen entre los negocios en crecimiento y “empresariales” frente a otro tipo de negocios, las cuales explican la necesidad de un apoyo diferenciado y específico para estas empresas dinámicas. Dentro de los apoyos necesarios, «una educación empresarial solvente ayuda a equipar a mucha gente con ideas -especialmente a científicos e ingenieros- para llegar hasta el mercado»⁽²⁰²⁾.

Vemos, por lo tanto, que en los Estados Unidos se insiste continuamente en el objetivo de la creación efectiva de empresas. En este sentido, desde el punto de vista académico, el Kaufman Center for Entrepreneurship Leadership ha desarrollado una definición operativa de educación empresarial que ha tenido una importante difusión, especialmente a través del Center for Entrepreneurship Leadership Clearinghouse on Entrepreneurship Education (CELCEE), cuya

(201) Small Business Administration (2000): op. cit., pp. 34-35.

(202) Von Bargen, P. (2002): *Testimony before the United States Senate Finance Committee*, United States Senate Committee on Finance, Washington, p. 6. Dirección electrónica: <http://finance.senate.gov/hearings/testimony/060402pbttest.pdf>.

misión es la de reunir todo tipo de material e información sobre la educación empresarial a todos los niveles y difundirlo lo más ampliamente posible.

Así, esta fundación define la educación empresarial como el «proceso que proporciona a los individuos los conceptos y capacidades para reconocer oportunidades que otros han pasado por alto, y la intuición y la autoestima para actuar donde otros han dudado. Incluye instrucción sobre reconocimiento de oportunidades, gestión de los recursos en situaciones de riesgo, e iniciación de una iniciativa empresarial. También incluye instrucción sobre procesos de gestión empresarial tales como planificación, capitalización, marketing y análisis de flujos de caja»⁽²⁰³⁾. Dentro de esta definición se encontrarían dos tipos de contenidos, según McIntyre y Roche (1999). En primer lugar, aquellos referidos a la gestión de pequeñas empresas que persiguen proporcionar unos sólidos fundamentos para la gestión de empresas en funcionamiento. En segundo lugar, los referidos a la empresarialidad propiamente dicha, que se centran en las actividades relacionadas con la creación y el desarrollo de empresas en crecimiento. En cualquier caso, se trata de una visión muy pragmática de la educación empresarial, siempre ligada a la creación y dirección de empresas, que parece confirmar esa distinción establecida por Erkkilä (2000).

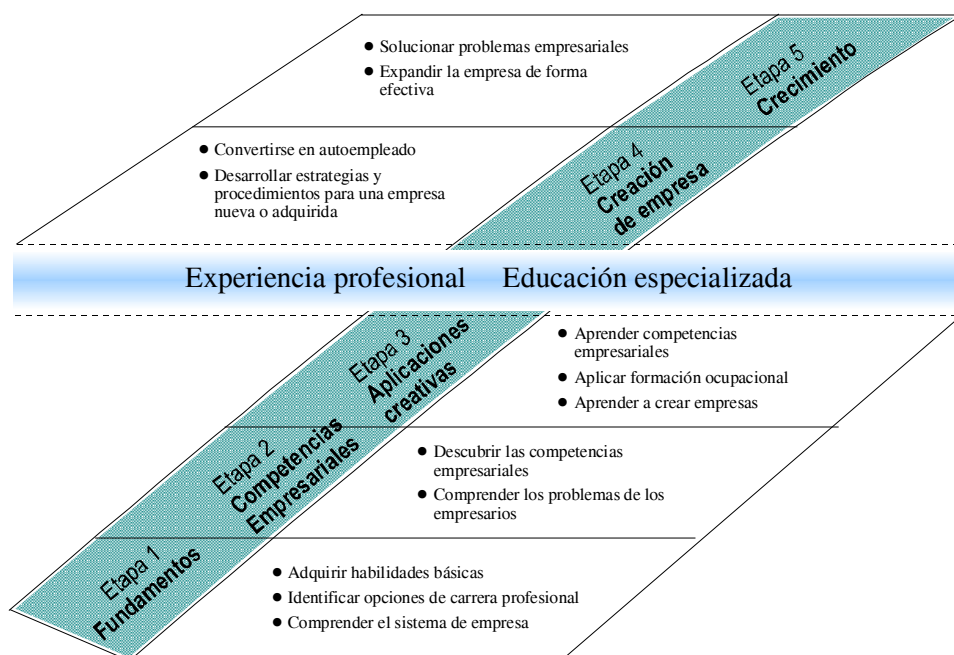
No obstante, esta última autora reconoce la existencia de una posible excepción a esa división entre las visiones europea y norteamericana. Se trataría del Consortium for Entrepreneurship Education. Este consorcio fue creado por la Ohio State University en 1982, aunque desde 1998 es una institución privada sin ánimo de lucro. Su visión de la educación empresarial es presentada por Ashmore (1990), y se basa en el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Según este enfoque, la educación empresarial debe adaptarse a las etapas por las que pasa el individuo, aunque el objetivo general sigue siendo en todo caso desarrollar la pericia como empresario. En la Figura III.1 se muestran las distintas etapas del modelo.

De esta forma, las primeras etapas no supondrían directamente formación para la creación de empresas, sino una preparación previa. Sería más adelante,

(203) McIntyre, J.R. y Roche, M. (1999): *University education for entrepreneurs in the United States: a critical and retrospective analysis of trends in the 1990s*, Center for International Business Education and Research 1999-2000 Working Paper Series, num. 99/00-021, Georgia Institute of Technology, Atlanta, p. 33.

cuando el individuo adquiere experiencia profesional, cuando se plantearía seriamente la opción empresarial, y entonces adquiriría la formación específica para la creación de su empresa y para su desarrollo posterior⁽²⁰⁴⁾. Así, la primera etapa sería la de **fundamentos**, cuyo objetivo es que los alumnos entiendan el funcionamiento de la economía y la existencia de diferentes papeles (como el empresarial). Con ello, los alumnos deben elevar su motivación para aprender, y adquirir un sentimiento de oportunidad individual. Esta etapa se impartiría en la enseñanza primaria y secundaria, y conllevaría la experimentación con varios aspectos de la propiedad de empresas.

Figura III.1
Modelo de aprendizaje empresarial permanente



Fuente: Ashmore, C.M. (1990): "Entrepreneurship in vocational education", en Kent, C.A. (Ed.): *Entrepreneurship Education: current developments, future directions*, Quorum Books, Westport, Figura 14.1, p. 214.

La segunda etapa sería la de **competencias empresariales** y persigue que el alumno comience a adquirir las competencias más básicas sobre la actividad empresarial, viendo los problemas desde el punto de vista de un pequeño

(204) Ashmore, C.M. (1990): op. cit.

empresario. Su ubicación más adecuada, según Ashmore (1990), sería probablemente en la enseñanza secundaria y, especialmente, en la formación profesional. Pueden incluirse módulos específicos o impartirse de forma transversal dentro de las asignaturas tradicionales.

La tercera etapa vendría dada por las **aplicaciones creativas** del conocimiento adquirido a un proyecto de empresa. En ella los alumnos exploran diferentes ideas y formas de ponerlas en marcha, y aplican esa experimentación a la creación de una idea de negocio original y su desarrollo mediante la elaboración de un plan de empresa. De esta forma, los alumnos aprenderían cómo se puede llegar a ser empresario. Esto haría que esa opción de carrera profesional pudiera ser tenida en cuenta en mayor medida en el futuro⁽²⁰⁵⁾. Esta etapa se impartiría en la educación secundaria avanzada (equivalente al bachillerato en España), especialmente en la formación profesional, y también en las carreras universitarias de ciclo corto.

Una de las características de ese modelo es que considera la experiencia profesional o la formación especializada como elementos imprescindibles para el éxito profesional. Por tanto, aunque la totalidad de alumnos del sistema educativo debieran recibir formación relativa a las tres primeras etapas⁽²⁰⁶⁾, sólo aquellos que eligen la opción empresarial como salida profesional debieran recibir la relativa a las últimas etapas. En este sentido, la Figura III.1 recoge esa idea como interrupción del proceso de formación empresarial. Así, sólo tras esa experiencia laboral o de especialización profesional tendría sentido la cuarta fase de formación para la **creación de empresas**. En ella, se prestaría la asistencia necesaria para la puesta en marcha de una empresa. No obstante, Ashmore (1990) considera que esta fase de la formación debiera ser muy específica, por lo que escaparía a los programas reglados del sistema educativo- Así, se impartiría programas de educación de adultos, directamente por la Administración para la Pequeña Empresa, o en las universidades como formación no reglada⁽²⁰⁷⁾

(205) Ashmore, C.M. (1990): *ibidem*, p. 225.

(206) Al menos las dos primeras, ya que la tercera se situaría fuera de la enseñanza obligatoria, y sólo la recibirían aquellos que continuasen en el sistema educativo.

(207) Dirigida a lo que Kent, C.A. (1990b): "Entrepreneurship education at the collegiate level: a synopsis and evaluation", en Kent, C.A. (Ed.): *Entrepreneurship education: current developments, future directions*, Quorum Books, Westport, denomina alumnos no convencionales.

Por último, la quinta fase es denominada **crecimiento**, y pretende ayudar a los empresarios en activo a que sus empresas crezcan y prosperen. Aboga por una serie de seminarios o grupos de apoyo para ayudar al empresario a reconocer problemas potenciales y enfrentarse a ellos a tiempo. Sin embargo, no profundiza demasiado en los contenidos ni la forma de lograrlo, a pesar de que existen trabajos que muestran el escaso interés de los empresarios en activo por la formación y, además, la baja valoración que tienen de la misma⁽²⁰⁸⁾.

En cualquier caso, entendemos que este modelo representa una visión bastante amplia y coherente acerca del concepto de educación empresarial. Entre sus características más importantes destaca el hecho de que cada una de las cinco etapas son formalmente independientes, y se desarrollan sin necesidad de una coordinación estrecha entre ellas. No obstante, la conjunción de las mismas puede tener un efecto muy notable sobre el nivel de espíritu empresarial de una sociedad, sobre las tasas de creación de empresas, y también sobre su supervivencia y el dinamismo posterior de las mismas.

Hasta ahora nos hemos referido a la situación existente en Norteamérica y Europa, al ser estos los lugares donde la educación empresarial está más desarrollada. Sin embargo, también existe una considerable presencia de este tipo de iniciativas en países en desarrollo. Allí, como cabía esperar, la preocupación principal es el desarrollo económico. Para lograrlo, dado que las medidas tradicionales han tenido unos resultados muy limitados, se comenzó a experimentar con algunos programas que pretendían proporcionar asesoramiento y formación tanto en conceptos y técnicas de gestión, como en aspectos de comportamiento. Estas experiencias, frecuentemente denominadas Programas de Desarrollo Empresarial, han adquirido un notable grado de difusión, debido a su más que razonable nivel de éxito⁽²⁰⁹⁾. En estos casos, aunque no suele existir una definición explícita de lo que es educación empresarial, el objetivo casi siempre consiste en tratar de promover la creación efectiva de empresas. En todo caso, se trata normalmente de programas con un contenido muy básico, que muchas veces incluyen la enseñanza de un oficio al mismo tiempo que promueven es

(208) Westhead, P. y Storey, D.J. (1996): "Management training and small firm performance: Why is the link so weak?", *International Small Business Journal*, vol. 14, num. 4; pp. 13-24.

(209) Loucks, K. (1988): *Training entrepreneurs for small business creation*, International Labour Office, Ginebra, p.2.

establecimiento como artesanos independientes de los participantes. Se trataría, por tanto, de una visión intermedia, en la que se reconoce la necesidad de lograr una mayor presencia y valoración de la actividad empresarial en términos generales -una 'cultura empresarial'- (lo cual acercaría esta visión a la europea), y sin embargo, su objetivo es específicamente el de la creación de empresas por parte de los participantes (lo cual se identifica claramente con la visión norteamericana). Esta posición intermedia se explicaría, en nuestra opinión, por las especiales circunstancias de los países en vías de desarrollo.

En particular, en lo que se refiere al caso de España, dado que la educación empresarial está muy poco desarrollada, apenas sí se han producido intentos de definición. En todo caso, las relativamente escasas experiencias de educación empresarial en España han sido realizadas por académicos que se han formado y/o han tenido estrechos contactos con instituciones estadounidenses de educación superior⁽²¹⁰⁾, por lo que la concepción norteamericana está bastante difundida. En este sentido, no es extraño que el profesor Veciana (1999) defienda la utilización de la expresión "creación de empresas" para referirse a la línea de investigación sobre la actividad empresarial⁽²¹¹⁾, y por tanto, "educación para la creación de empresas" a este tipo de formación. Sin embargo, en el artículo citado solamente se preocupa de definir la creación de empresas como programa de investigación científica, sin hacer referencias específicas a qué debe incluir -o como debe definirse- la educación empresarial.

Por último, de cara a nuestro trabajo concreto, aún reconociendo la falta de consenso existente, es necesario optar por una determinada definición de la educación empresarial, que permita a partir de ella desarrollar un proyecto formativo para un empresariado de calidad. En este sentido, en este trabajo partíamos de una preocupación inicial por la situación de nuestro entorno de referencia más próximo -el andaluz y más concretamente el sevillano-, con una clara situación de atraso relativo respecto al resto de España y, por supuesto, de Europa.

(210) Álvarez, J.L. (1993): "The diffusion and institutionalization of entrepreneurship education in the eighties", en Birley, S. y MacMillan, I.C. (Eds.): *Entrepreneurship research: global perspectives*, North-Holland, Amsterdam.

(211) Veciana, J.L. (1999): op. cit., p. 15.

Si tenemos esto en cuenta, el enfoque adoptado de educación empresarial podría hacer conveniente que se pusiera un mayor énfasis en la necesidad de promover el surgimiento de más empresarios, lo que podría acercarnos a la visión norteamericana. Sin embargo, en nuestra opinión, uno de los problemas que obstaculiza la decisión de establecerse como empresario radica en que la gran mayoría de la población no considera esa alternativa como una salida profesional factible y deseable. Por tanto, creemos que la concepción europea se adapta mejor a la realidad andaluza y, posiblemente, a la española. No obstante, la definición elaborada por la Comisión Europea es limitada, en cuanto sólo se refiere al sistema educativo reglado. Por ello, creemos necesario elaborar nuestra propia definición:

En consecuencia, en este trabajo, vamos a entender por educación empresarial el conjunto de todas las actividades de formación -reglada o no reglada- que intentan desarrollar en los participantes la intención de ser empresario, o algunos de los elementos que influyen sobre esa intención, como la conocimiento empresarial, la deseabilidad de la actividad empresarial, o su factibilidad. En su sentido más general, abarcaría el desarrollo de los conocimientos, capacidades, actitudes y cualidades personales identificados con la empresarialidad. Además, concretamente para los colectivos en edad laboral, la educación empresarial 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.

Esta definición, como puede apreciarse, está en cierta medida inspirada en la de la Comisión Europea, aunque es más amplia en al menos dos sentidos. En primer lugar, pretende abarcar todas las actividades de formación, no sólo las desarrolladas dentro del sistema educativo reglado. En segundo lugar, sus objetivos no incluyen sólo la difusión de una cultura empresarial y la creación de empresas, sino que además pretende elevar el grado de dinamismo de los nuevos empresarios y de las empresas en funcionamiento -o calidad empresarial-. Por tanto, recoge también bastantes características de la visión del Consortium for Entrepreneurship Education, aproximándose a esa idea de aprendizaje a lo largo de la vida mediante distintas etapas que son independientes entre sí, pero que juntas conforman un sistema integrado.

Esta definición, además, permite establecer un límite claro entre las actividades de educación empresarial, de un lado, y la formación en aspectos de gestión -como por ejemplo los estudios de administración y dirección de

empresas, o cursos específicos sobre distintas vertientes de la gestión de empresas-, del otro. Así, estos últimos no se preocuparían de los rasgos, habilidades, actitudes o intenciones del sujeto, sino solamente de los conocimientos técnicos necesarios para la dirección de empresas. Del mismo modo, la formación convencional en gestión no se ocuparía del proceso de creación o de dinamización de un proyecto empresarial independiente, sino solamente de la administración de empresas en funcionamiento.

Esa definición de educación empresarial es, a pesar de todo, considerablemente amplia, en el sentido de que incluye una gran variedad de aspectos diferentes. De esta forma, la educación empresarial no tienen por qué perseguir directamente la elevación de la intención de ser empresario. Si lo hiciera, podría entenderse que estaría más cerca de la concepción americana, más directamente vinculada a la identificación y explotación de oportunidades de negocio. En cambio, si sólo se centra en los elementos que configuran esa intención -deseabilidad y factibilidad, a los que podríamos añadir el conocimiento empresarial-, se encontraría más cerca de la concepción europea del desarrollo de personalidades más emprendedoras y de una “cultura empresarial” dentro de la sociedad. Sin embargo, entendemos que todos esos aspectos pueden ser igualmente relevantes. En todo caso, en el siguiente capítulo, al analizar los distintos objetivos que puede perseguir la educación empresarial, especificaremos mucho más estos aspectos.

En particular, en este trabajo perseguimos el objetivo de contribuir al desarrollo de iniciativas de educación empresarial que no sólo fomenten la aparición de nuevos empresarios, sino específicamente de empresarios de calidad. Se trata, por tanto, de sólo una de las variantes posibles dentro de nuestra definición. Sin embargo, entendemos que ese es un aspecto de esencial importancia para la promoción del desarrollo económico a nivel local y regional, por lo que consideramos que merece la pena centrarse en el mismo. Todo ello, no obstante, sin perjuicio de que, para lograr un mayor impacto sobre el conjunto de la sociedad, probablemente sea necesario un enfoque mucho más amplio, que abarque todas las facetas que encajan dentro de esa definición de educación empresarial.

1.3. El debate sobre la educación empresarial

Hasta ahora, a pesar de la ausencia de consenso al respecto, hemos adoptado una conceptualización operativa de la misma, que debe permitirnos el desarrollo de nuestros objetivos. Sin embargo, hasta este momento, todas las aportaciones recogidas de los diversos autores parten de la base de que la educación empresarial es una herramienta útil y beneficiosa para fomentar la cultura empresarial e incrementar la oferta de empresarios, y de esta forma, para acelerar el crecimiento y desarrollo económicos. Es decir, se ha considerado de forma generalizada que la educación empresarial es de alguna manera “buena” para la sociedad.

Sin embargo, son pocas las veces en que se hacen explícitos los argumentos que sostienen esa hipótesis. Al mismo tiempo, existen opiniones que manifiestan reticencias o incluso oposición a la educación empresarial. Hay autores que han señalado la existencia de ciertos aspectos negativos en este tipo de formación. Por lo tanto, consideramos que resulta interesante poner de manifiesto algunos de los argumentos principales que se manejan en torno a este debate, aunque sea de forma breve⁽²¹²⁾.

En este sentido, se pueden distinguir dos niveles de debate, según Erkkilä (2000), uno más general, y otro más bien individual. El nivel más amplio se referiría al papel que juega la educación empresarial en el conjunto del sistema económico. Las cuestiones que se plantean aquí se refieren a las ventajas o inconvenientes que pueda tener para el conjunto de la economía. Mientras, en el segundo nivel se haría referencia al contenido específico de la misma, a lo que el individuo debe aprender.

1.3.1. Argumentos en la esfera económico-social

En el nivel más general, se identifican fundamentalmente tres tipos de argumentos favorables. El primero de ellos, y el de más peso a favor de la educación empresarial es el relativo a sus efectos positivos para el desarrollo económico, debido al papel que los empresarios juegan en la estructura económica

(212) En este apartado seguimos, fundamentalmente, la aportación de Erkkilä (2000): op. cit., que realiza un brillante análisis de los debates existentes al respecto a ambos lados del Atlántico, comparando la situación de Estados Unidos con la de Europa.

nacional. En este sentido, existen innumerables aportaciones al respecto desde el propio campo de la educación empresarial, como las de Kent (1982) o McMullan y Long (1987). Desde una perspectiva más amplia, en el Capítulo I se han recogidos numerosas referencias sobre esta relación.

En segundo lugar, y muy relacionado con ese primer argumento, se enfatiza el papel positivo que puede jugar para garantizar el mantenimiento de la competitividad internacional ante el proceso de globalización en el que vivimos. Este argumento es utilizado sobre todo en los países más desarrollados (notablemente en Estados Unidos y el Reino Unido), pues se trata de economías que ya poseen una elevada competitividad internacional que deben tratar de mantener.

Por último, también a nivel general, pero desde un punto de vista más social que económico, se señala la contribución positiva que la educación empresarial tendría en el fortalecimiento del papel de determinados grupos sociales desfavorecidos, o como forma de integración social de jóvenes conflictivos o de ciertas minorías. En este caso, se hace referencia a las ventajas que supone para el conjunto de la sociedad el que esos grupos encuentren una forma positiva de integración social.

Por el contrario, frente a esos argumentos favorables que tienden a resaltar los aspectos económicos (salvo quizá el último), las aportaciones más críticas suelen insistir en los posibles efectos negativos desde una perspectiva más amplia. Así, en primer lugar, se ha argumentado que la reforma educativa tendente al desarrollo de la educación empresarial se corresponde con una política de corte conservador. No obstante, en la década de los noventa este argumento ha perdido fuerza, a medida que se ha desarrollado por gobiernos de todos los colores. Numerosos autores hacen hincapié en que la educación empresarial es políticamente neutra⁽²¹³⁾.

Un segundo argumento desfavorable, que se da en Europa fundamentalmente, consiste en la existencia de un cierto temor o preocupación respecto a que la

(213) Gibb, A.A. (1987b): "Enterprise culture - its meaning and implications for education and training", *Journal of European Industrial Training*, vol. 11, num. 2, pp. 3-38, p. 12, señala que, al menos en la medida en que fomenta el surgimiento de empresarios independientes, la educación empresarial no debe considerarse prerrogativa de ningún partido político.

educación empresarial pueda dividir o clasificar a los jóvenes o niños (a medida que se implanta en todo el sistema educativo) en ganadores y perdedores. En la medida en que se introduzcan excesivamente los principios competitivos en edades muy tempranas, los posibles efectos podrían ser más desestabilizadores.

Por otro lado, en tercer lugar, en la medida en que la educación empresarial surge y se desarrolla primeramente en EE.UU. y otros países desarrollados, se argumenta que la exportación de sus modelos a otros países -especialmente países en desarrollo- puede conllevar en gran medida una nueva forma de “imperialismo educativo”. Así, Erkkilä (2000) hace referencia al importante papel de liderazgo que ejercen determinadas instituciones de educación superior en el campo de la educación empresarial⁽²¹⁴⁾. Un ejemplo de este tipo de traslación, según Álvarez (1993) habría ocurrido en México, donde la educación empresarial se habría desarrollado mediante la copia de ejemplos estadounidenses, con poco más que la mera traducción del material didáctico

En cuarto lugar, desde el mundo empresarial, existen algunos comentarios que parecen indicar que la actitud de la gran empresa es cuando menos ambigua. Mientras que la promoción de proyectos empresariales desde dentro de las grandes empresas (intrapreneurship) es visto como un arma de competitividad importante, existe también el temor de que una mano de obra con gran inclinación empresarial puede ser más difícil de retener en la empresa, o incluso suponer mayor competencia en los mercados.

Un último argumento desfavorable es el relativo a si la educación empresarial tiene realmente algo nuevo que ofrecer. Es decir, si realmente supone una innovación, o consiste más bien en meros retoques “formales” a objetivos y sistemas pedagógicos tradicionales. En este sentido, se argumenta que los enfoques pedagógicos desarrollados al margen del sistema económico se están aplicando ahora a la promoción de la empresarialidad, sin aportar nada realmente novedoso.

(214) Erkkilä (2000) señala concretamente los casos de Babson College y Baylor en los EE.UU., o Durham University Business School y Warwick University en el Reino Unido.

1.3.2. Argumentos en la esfera individual

Frente a esa visión general, también se ha argumentado que la educación empresarial tiene efectos favorables sobre las personas individuales. Se afirma, en primer lugar, que la educación empresarial contribuye muy positivamente a elevar la auto-confianza de los individuos, y su independencia⁽²¹⁵⁾. Precisamente por eso, determinados individuos pertenecientes a ciertos grupos de riesgo se beneficiarían especialmente de su participación en programas de educación empresarial. En este sentido se manifiestan autores como MacDowell, M.A. (1990). Este argumento tiene mucho que ver con el tercero del nivel económico-social, aunque en este caso se enfatiza las ventajas que tiene para los individuos participantes en este tipo de formación.

En segundo lugar, y referido al extremo opuesto, los estudiantes más aventajados y mejor dotados también podría encontrar atractiva e interesante este tipo de formación, en lugar de la muchas veces rutinaria y monótona educación tradicional. De esta forma, pondría desarrollar en mayor medida sus cualidades para beneficio propio, en primer lugar, y para el de la comunidad indirectamente.

Por último, en tercer lugar, las pequeñas y medianas empresas familiares especialmente, se verían claramente favorecidas por la educación empresarial. La sucesión en este tipo de empresas supone un problema muy complejo que, en muchos casos, acaba en la desaparición de la misma. Frecuentemente, los descendientes asumen el control sin los conocimientos ni preparación adecuados. En este sentido, la educación empresarial facilitaría la supervivencia de las mismas mediante, entre otras medidas, la formación de los descendientes del empresario fundador. Así se manifiestan, por ejemplo, Aronoff y Cawley (1990).

Frente a estos argumentos, los detractores de la educación empresarial en este nivel individual advierten de ciertos riesgos para la persona. En primer lugar, destaca el argumento de la “falsa promesa”. Se afirma que este tipo de formación se basa en unos mitos y en una retórica que son equívocos, pues llevan a los alumnos a pensar que el desarrollo de empresas es una opción viable y válida para

(215) Para una descripción de esos efectos, puede verse Kourilsky, M. (1990): “Entrepreneurial thinking and behaviour: what role the classroom?”, en Kent, C.A. (Ed.): *Entrepreneurship education: current developments, future directions*, Quorum Books, Westport.

todos. Los obstáculos más importantes para el desarrollo de la actividad empresarial serían fundamentalmente de dos clases: la saturación y la escasez de capital⁽²¹⁶⁾. Respecto al primero de ellos, se afirma que no existen oportunidades económicas suficientes para que todos los individuos sean empresarios, por lo que un mayor número de intentos de crear empresas significará un mayor porcentaje de fracasos. En segundo lugar estaría el problema de la escasez de capital, pues muchas iniciativas empresariales requieren fuertes inversiones de capital del que no disponen los jóvenes o las personas provenientes de grupos desfavorecidos. Si estos obstáculos son ciertos, la educación empresarial sólo provocará frustración en los individuos.

Un segundo argumento se refiere a la participación de la iniciativa privada, que es muy frecuente en los EE.UU., por ejemplo. Existe cierta evidencia de que las empresas utilizan esta vía para influir en la visión que tienen los alumnos de determinadas cuestiones, utilizando material didáctico sesgado. Esta crítica se refiere, especialmente, a la intervención en la educación primaria y secundaria, donde los alumnos son menos críticos respecto a la información y al material que reciben. Así, Kourilsky (1990) describe tres programas que se están impartiendo en la educación primaria y secundaria estadounidense, en los que es frecuente la participación de la iniciativa privada.

Como vemos, en aquellos países donde existe una mayor tradición sobre educación empresarial, se viene desarrollando un significativo debate acerca de sus ventajas e inconvenientes. De este modo, y aunque hasta ahora los argumentos favorables parecen imponerse sobre los desfavorables, es importante no ignorar estos últimos. En particular, cuando se trata de diseñar o poner en marcha una nueva iniciativa de este tipo, más aún en un país con poca tradición en este ámbito, sería muy conveniente plantearse este tipo de cuestiones, y cómo hacerles frente para minimizar la validez de los argumentos negativos, al tiempo que se maximizan los efectos positivos señalados.

En este sentido, y en referencia al debate sobre la “importación” de modelos de educación empresarial, hay que ser muy conscientes de las dificultades que entraña y del riesgo de “colonización cultural” señalado anteriormente. Esto no significa que no sea factible esa adaptación, como han puesto de manifiesto varios

(216) Erkkilä, K. (2000): op. cit., p.181.

ejemplos⁽²¹⁷⁾. No obstante, será necesario tener muy en cuenta lo que se ha dado en llamar el “entorno socio-institucional y cultural” a la hora de reproducir una iniciativa de educación empresarial en otro lugar⁽²¹⁸⁾.

Por último, queremos señalar una circunstancia diferenciadora significativa en relación a este debate, según pone de manifiesto Erkkilä (2000). En efecto, tal y como se señaló con respecto a la definición del concepto, también en cuanto a los argumentos utilizados existe una importante diferencia entre los Estados Unidos y la visión europea. Una primera diferencia relevante es la relativa a la profundidad y riqueza del debate. En los Estados Unidos existen más aportaciones al mismo, tanto en lo referido al nivel económico-social como al individual, y tanto en los argumentos a favor como en los argumentos en contra. Esto se debería, probablemente, al mayor desarrollo de este tipo de formación en ese país, lo que habría dado ocasión a una mayor reflexión sobre la misma. En segundo lugar, existe otra diferencia importante en relación al tipo de argumentos utilizados. Así, en Estados Unidos los argumentos que se centran en el nivel individual tienen mucho más peso que los que consideran el aspecto económico-social, y esto tanto en los favorables como en los desfavorables. Mientras, en el Reino Unido y -sobre todo- en el resto de Europa, el debate no sólo está relativamente menos desarrollado, sino que los argumentos de carácter general priman claramente sobre los de carácter individual. Vemos, por tanto, que vuelve a reproducirse aquí la diferenciación existente en relación a las visiones europea y norteamericana de la educación empresarial.

Una vez hemos definido qué vamos a entender por educación empresarial, y nos hemos referido a la diversidad de elementos que componen una experiencia educativa de este tipo, así como los argumentos utilizados para defenderla y también para criticarla, pasamos en el resto del capítulo a describir cuál ha sido la evolución seguida por esta disciplina desde sus orígenes.

(217) Véase Loucks, K. (1988): op. cit., para el caso de la adaptación de un programa escocés a la India. También McMullan, W.E. y Gillin, L.M. (1998): “Developing technological start-up entrepreneurs: a case study of a graduate entrepreneurship programme at Swinburne University”, *Tchnovation*, vol. 18, num. 4, pp. 275-286, describen el caso de una universidad australiana que ha “exportado” su modelo con aparente éxito a diversas zonas del sureste asiático.

(218) Garavan, T.N. y O’Cinneide, B. (1994): op. cit., por ejemplo, hacen referencia a la necesidad de tomar en consideración las circunstancias propias del entorno local en el que se va a desarrollar el programa de formación.

2. Desarrollo de la educación empresarial en Norteamérica

Como ya se ha apuntado, la educación empresarial ha adquirido un notable desarrollo en los últimos años. Lo que podríamos llamar la “popularización” de la educación empresarial ha ocurrido durante los años ochenta y noventa del siglo veinte. En esa etapa es cuando las ofertas educativas se han multiplicado tanto en número de iniciativas como en variantes o variedades de formación. Sin embargo, bastante antes ya existían iniciativas de este tipo que, aunque quizá no hayan alcanzado tan alto grado de sofisticación, han supuesto bases importantes para el actual desarrollo de este área.

En lo que resta de capítulo vamos a tratar de sintetizar la evolución seguida por la educación empresarial desde sus orígenes. Se trata de una tarea que no resulta sencilla, pues tampoco en esto existe un acuerdo entre los investigadores acerca de cuáles han sido los hitos más importantes, como la primera experiencia en ponerse en marcha, la introducción de determinada metodología, la primera reunión científica, etc. Así, por ejemplo, aunque parece haber un cierto consenso a la hora de situar en la Universidad de Harvard en 1947 el primer curso sobre creación de nuevas empresas, no faltan quienes señalan otros orígenes⁽²¹⁹⁾. Quizá, en este sentido, habría que tener en cuenta el posible sesgo de los investigadores norteamericanos, que tienden a referirse exclusivamente a las experiencias en su país. No obstante, conviene recordar -como hemos señalado más arriba- que es allí donde más desarrollada está la educación empresarial, por lo que ese sesgo puede estar justificado.

Por nuestra parte, el intento más completo que conocemos de cronología de la educación empresarial es el de Katz (2003), que no obstante se limita al caso de los Estados Unidos. Por otra parte, también son muy importantes los trabajos de Karl Vesper, que desde los años setenta viene publicando periódicamente informes sobre la situación de la educación empresarial universitaria en los Estados Unidos, y que también incluye algunas referencias al resto del mundo. En particular, ese autor publicó en 1982 un trabajo más amplio, que no se limitaba

(219) McMullan, W.E. y Long, W.A. (1987): “Entrepreneurship education in the nineties”, *Journal of Business Venturing*, vol. 2, num. 3, pp. 261-275, consideran que el primer caso de educación aplicada sobre empresariedad puede fecharse en 1938, desarrollado por el profesor Shigeru Fujii de la Universidad de Kobe (Japón). Sin embargo, es una referencia que no encontramos confirmada en otros trabajos.

sólo a la educación universitaria⁽²²⁰⁾. En Europa, los trabajos de Alan A. Gibb desde los años ochenta recogen información importante sobre la evolución seguida en el Reino Unido. Veciana (1999), por su parte, apunta ciertos hitos en la consolidación de la empresariedad como disciplina, algunos de los cuales tienen que ver con la educación empresarial. De esta forma, en base a esos y otros trabajos intentaremos reconstruir cuál ha sido la evolución seguida por la formación empresarial desde sus orígenes hasta la actualidad.

2.1. Estados Unidos

En primer lugar, parece existir un considerable grado de consenso a la hora de definir a Myles Mace como el primer profesor de educación empresarial. En este sentido, Katz (2003) describe cómo Mace, profesor de la Universidad de Harvard, estableció en 1947 una asignatura optativa en segundo curso del Master en Administración de Empresas de la Harvard Business School, denominada ‘Gestión de nuevas empresas’⁽²²¹⁾. Al parecer, pretendía facilitar la adaptación a la vida civil de los estudiantes que habían servido como soldados en la Segunda Guerra Mundial. Según Katz (2003), esa asignatura fue cursada por 188 de los 600 alumnos del master.

El hecho de que fuese precisamente la Universidad de Harvard la primera institución en ofrecer un curso de este tipo puede tener que ver con el hecho de que fuera allí donde Schumpeter impartió clases desde su establecimiento en los Estados Unidos. Ya se ha señalado en el primer capítulo cuan influyente ha sido la visión de Schumpeter sobre el papel del empresario en la economía en general, y en el desarrollo económico en particular. De hecho, el propio Schumpeter, junto con Arthur Cole, fundó el Research Center for Entrepreneurial History en esa misma Universidad de Harvard en 1946. Posteriormente, en 1949 comenzó a publicarse también en Harvard la primera revista dedicada al estudio del empresario: *Explorations in Entrepreneurial History*⁽²²²⁾.

(220) Vesper, K.H. (1982): “Research on education for entrepreneurship”, en Kent, C.A., Sexton D.L. y Vesper K.H. (Eds.): *Encyclopedia of entrepreneurship*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.

(221) Katz, J.A. (2003): “The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education: 1876-1999”, *Journal of Business Venturing*, vol. 18, pp. 283-300.

(222) Katz, J.A. (2003): *ibidem*, p. 283.

A partir de ahí, el crecimiento en el número de instituciones de educación superior que ofrecen formación empresarial ha sido constante, si bien no es fácil determinar su ritmo. Para el caso de los Estados Unidos -único país en el que existen estudios periódicos sobre el tema-, algunos autores señalan la existencia de cuatro centros que ofrecían ese tipo de formación en 1968, que crecerían hasta 16 en 1970, acelerando su ritmo hasta alcanzar una cifra superior a las 400 instituciones en 1995⁽²²³⁾. Sin embargo, en un estudio elaborado para la Small Business Administration, se cifra en 263 el número de instituciones que ofrecen educación empresarial en 1979, que crecerían hasta unos 1400 centros en 1998⁽²²⁴⁾.

A pesar de la significativa discrepancia que existe entre ambos estudios, se puede afirmar sin ninguna duda que el crecimiento ha sido muy importante. En cuanto al origen de esa divergencia, habría que buscarlo en la diferente conceptualización de lo que debe entenderse por educación empresarial. En efecto, el trabajo de Vesper y Gartner (1997) se centra exclusivamente en aquellas universidades y centros de educación superior que ofrecen titulaciones de cuatro años, y que imparten educación empresarial centrada principalmente en la creación de nuevas empresas⁽²²⁵⁾. Por su parte, el estudio de Solomon et al. (1994) tiene una mayor amplitud. En primer lugar, abarca a todas las instituciones de educación superior que ofrecen titulaciones de dos o más años de duración. En segundo lugar, considera todos los programas de formación tanto si se centran en la creación de nuevas empresas como si lo hacen en la gestión de las pequeñas empresas ya existentes. Por lo tanto, no es de extrañar que sus resultados arrojen un número mucho mayor de centros que ofrecen educación empresarial⁽²²⁶⁾.

Esta diferenciación, en todo caso, pone de manifiesto la problemática acarreada por la falta de una definición ampliamente aceptada sobre lo que debe entenderse por empresarialidad y, en consecuencia, por educación empresarial. Incluso en los Estados Unidos, donde ya hemos puesto de manifiesto la preponderancia de la visión que identifica la educación empresarial con la

(223) Vesper, K.H. y Gartner, W.B. (1997): op cit.

(224) Solomon, G.T., Weaver, K.M. y Fernald, L.W., (1994): "A historical examination of small business management and entrepreneurship pedagogy", *Simulation and Gaming*, vol 25, num. 3, pp. 338-352.

(225) Vesper, K.H. y Gartner, W.B. (1997): op. cit., pp. 407-408.

(226) Para una descripción de los cursos y programas de educación empresarial en las mayores universidades estadounidenses -más de 10.000 alumnos-, puede verse Robinson, P. y Haynes, M. (1991): "Entrepreneurship education in America's major universities", *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 15, num. 3, pp. 41-52.

formación para la creación de empresas o iniciación de proyectos empresariales, se suele incluir con mucha frecuencia dentro de ese ámbito la formación específica para la gestión de pequeñas empresas⁽²²⁷⁾.

Esta misma identificación es fácilmente observable si atendemos a los desarrollos producidos inmediatamente después de la aparición de ese primer curso sobre “gestión de nuevas empresas” en Harvard. En efecto, al parecer, fue en 1953 cuando comienzan a impartirse dos nuevos cursos sobre este aspecto. En el primer caso, en la Universidad de New York, fue Peter Drucker quien puso en marcha el curso denominado “Empresarialidad e innovación”. Mientras, en la Universidad de Illinois, comenzó a impartirse otro sobre “Desarrollo de la pequeña empresa o la empresarialidad”. A estos cursos se une un cuarto al año siguiente, se trata de “Gestión de pequeñas empresas” dentro del programa de master de la Universidad de Stanford⁽²²⁸⁾.

Sin embargo, la educación empresarial en las universidades norteamericanas no sólo ha ido creciendo en número de centros, sino que esta tendencia se ha complementado con otra hacia la “profundización”. En efecto, los cursos que comenzaron a ofrecerse como optativos en determinados masters y programas de postgrado, han ampliado su oferta en dos líneas. En primer lugar, se ha tendido a ofrecer combinaciones de cursos dentro de los programas de postgrado (concentrations), las cuales agrupan a un conjunto de cursos relacionados con el tema. En segundo lugar, se ha ido introduciendo en los niveles de grado como cursos sueltos al principio, y como agrupaciones de cursos posteriormente, que a su vez pueden ser áreas de especialización (minors) o auténticas especialidades (majors), que posibilitan la existencia de graduados en “entrepreneurship”. Así, según Katz (2003), en 1968 el Babson College introdujo la primera área de especialización en empresarialidad a nivel de grado (minor). En 1971, la University of Southern California introdujo la primera combinación de cursos sobre empresarialidad a nivel de master.

El movimiento hacia la creación de programas en educación empresarial (concentrations, minors o majors) se ha ido desarrollando a lo largo de la década

(227) Según la definición que hemos adoptado, la formación orientada a la gestión de pequeñas empresas se situaría en la frontera entre educación empresarial y formación convencional sobre gestión.

(228) Katz, J.A. (2003): *op. cit.*, pp. 286-287.

de los setenta, aunque de forma más lenta. Parece que si bien la creciente popularidad y la demanda de los alumnos y ex-alumnos facilitan la introducción de un curso optativo sobre empresariedad, el grado de compromiso que están dispuestos a asumir las universidades es limitado. En este sentido, a la altura de 1979, cuando el número total de centros universitarios de titulación larga que ofrecían educación empresarial era de casi 150, sólo ocho de ellos ofrecían concentrations o majors en este campo, y eso incluyendo tanto a los que los ofrecían dentro de los estudios de grado como los que los impartían en niveles de postgrado⁽²²⁹⁾. Entre ellos destacaban, por la amplitud de la oferta formativa, Northeastern University, University of Southern California, y Wharton School, con entre ocho y nueve cursos diferentes cada una.

Durante la década de los años setenta, además, la formación empresarial que hasta entonces se impartía exclusivamente en las facultades de empresariales (schools of business administration), se extiende también a las escuelas de ingeniería. Así, en 1979 serían ya 28 el número de estas escuelas que impartirían algún curso de educación empresarial, frente a 118 facultades de empresariales⁽²³⁰⁾.

Este desarrollo tan rápido de la educación empresarial en los Estados Unidos no se debe sólo a la demanda por parte de los alumnos. Según Vesper (1982), la administración federal contribuyó grandemente mediante algunos de sus proyectos. En particular, merece la pena destacar tres iniciativas. La primera de ellas, en la segunda mitad de los años sesenta, consistió en la generosa financiación otorgada por la National Science Foundation para la puesta en marcha de tres centros de innovación, que se crearon en las escuelas de ingeniería del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) y de Carnegie-Mellon, así como en la facultad de empresariales de Oregon⁽²³¹⁾. Estos centros coincidieron en apostar por la empresariedad como un elemento central en el proceso de innovación, por lo que desarrollaron proyectos de educación empresarial que luego han servido de modelos a otras instituciones.

En segundo lugar, y más importante aún, estaría la actuación de la Administración para la Pequeña Empresa (SBA). Este organismo se creó en 1953,

(229) Vesper, K.H. (1982): op. cit., Tabla 4, p. 340.

(230) Vesper, K.H. (1982): ibídem, p. 324.

(231) Posteriormente se creó un cuarto centro en Utah. Vesper, K.H. (1982): ibídem, p. 326.

con el objetivo de «ayudar, aconsejar, asistir y proteger, en la medida de lo posible, los intereses de las pequeñas empresas»⁽²³²⁾. Dentro de su actuación, se han realizado estudios como el de Solomon et al. (1994) que ya se ha mencionado, propuestas de reforma de la legislación, o programas concretos de ayuda a la creación de empresas y a los empresarios en activo. En particular, en 1972 este organismo lanzó un programa denominado Small Business Institute (SBI), consistente en la realización de trabajos de consultoría para las pequeñas empresas por parte de estudiantes universitarios de empresariales. Para ello, el SBI pagaba por cada trabajo de consultoría una cantidad a la facultad cuando el caso se concluía con resultados satisfactorios, y sin ningún compromiso ni atadura en cuanto al destino de esa financiación. Por tanto, resultaba una iniciativa muy atractiva para las universidades.

De esta forma, este programa se difundió muy rápidamente a gran número de facultades de empresariales. El primer año de funcionamiento del SBI, éste se puso en marcha en una veintena de universidades⁽²³³⁾. Así, las facultades típicamente introdujeron un curso que consiste en la realización de esos trabajos de consultoría por parte de los alumnos. Sin embargo, para que los alumnos sepan adaptar sus conocimientos a la realidad de la pequeña empresa, es muy frecuente que se imparta como pre-requisito un curso sobre gestión de pequeñas empresas y, también con frecuencia, sobre creación de nuevas empresas. Por lo tanto, el programa SBI ha supuesto probablemente el mayor impulso a la educación empresarial en la década de los setenta, a pesar de que ese no era inicialmente su objetivo⁽²³⁴⁾.

El programa Small Business Institute ha estado en marcha de la forma descrita hasta 1996, año en que la Administración para la Pequeña Empresa retiró su parte de la financiación del programa. Desde entonces sigue funcionando, pero solamente con financiación privada. Esto ha hecho que el número de centros universitarios que ofrecen este servicio a las empresas haya disminuido.

(232) Small Business Administration (2002): "49 years of service to America's small business: The U.S. Small Business Administration, 1953-2002", Small Business Administration, Washington, <http://www.sba.gov/aboutsba/sbahistory.pdf>, p.2.

(233) Katz, J.A. (2003): op. cit., p. 288.

(234) En este sentido, Kent, C.A. (1990b): op. cit., p. 116, señala que la inmensa mayoría de los centros que ofrecen programas de educación empresarial también tienen un Small Business Institute en colaboración con la Administración para la Pequeña Empresa.

Concretamente, ha pasado de 450 centros en 1995 a sólo 220 en 1998, según Katz (2003). No obstante, dado el grado de consolidación actual de la educación empresarial, es poco probable que eso tenga algún efecto significativo sobre la difusión de la misma, de forma que es probable que los centros que han abandonado el programa Small Business Institute sigan ofreciendo otros cursos de educación empresarial⁽²³⁵⁾.

Un tercer aspecto a tener en cuenta es el referido a los Centros de Desarrollo Empresarial (Small Business Development Centers, SBDCs), que también son promovidos por la SBA a partir de 1977 como programa piloto, y desde 1980 como programa plenamente operativo. Estos centros pretenden ofrecer asesoría técnica y formación en todos los aspectos de la gestión de una pequeña empresa. Los centros se crean mediante acuerdo entre la SBA (que financia una parte del centro, pero nunca más del 50%) y uno o más socios estatales, que pueden ser públicos o privados, destacando como socios las universidades. En cualquier caso, lo normal es que en cada estado exista un sólo centro (en algunos estados existe más de uno), pero con una serie de subsedes que se localizan prioritariamente en universidades, centros de formación, cámaras de comercio o agencias de desarrollo⁽²³⁶⁾. Por lo tanto, aunque estos centros han promovido la formación empresarial más bien de forma marginal -a través de los programas de capacitación para empresarios-, sí han jugado un papel relevante en el aumento de la visibilidad y respetabilidad de la educación empresarial como disciplina académica y científica, al actuar en muchas ocasiones a través de acuerdos con las universidades.

En este sentido de la consolidación de la educación empresarial como disciplina, además de la actuación pública indicada, cabe señalar otros dos tipos de acontecimientos. En primer lugar, la creación de asociaciones y centros dedicados a la investigación y divulgación sobre el tema. En segundo lugar, la celebración de reuniones científicas y la aparición de revistas científicas en ese ámbito. Respecto al primero de ellos, Katz (2003) señala en su cronología la

(235) En este sentido, Vesper, K.H. y McMullan, W.E. (1988): "Entrepreneurship: today courses tomorrow degrees?", *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 3, num. 1, pp. 7-13, afirmaban ya en los ochenta que «no existe virtualmente ningún ejemplo de escuela que haya abandonado la educación empresarial una vez introducida» (p. 8).

(236) Véase la página web "Small Business Development Centers" en <http://www.sba.gov/sbdc/>.

creación de algunas de las más significativas asociaciones en este campo, según se señala en la Tabla III.1

Tabla III.1
Creación de asociaciones y centros significativos en EE.UU.

1956	Se crea el International Council for Small Business (llamado National Council for Small Business Management Development hasta 1977).
1959	Se lanza la SBA Research Initiative (primer esfuerzo público importante para usar académicos en el estudio de la empresariedad).
1963	Primera cátedra sobre empresariedad en Georgia State University.
1970	Primer centro de empresariedad, el Caruth Institute of Owner-Managed Business , establecido en la Southern Methodist University.
1972	Se lanza el programa Small Business Institute por parte de la Small Business Administration en Texas Tech University.
1974	Se forma el Entrepreneurship Interest Group en la Academy of Management bajo la dirección de Karl Vesper (desde 1987, Entrepreneurship Division).
1975	5 cátedras en funcionamiento.
1980	11 cátedras.
1982	Se crea la Association of Private Enterprise Education .
1984	Se ofrece por primera vez el Price-Babson College Fellows Program (programa de formación pionero para docentes universitarios en empresariedad). Primera competición de planes de negocio en los campus de Babson College y University of Texas-Austin (conocido como MOOT CORP).
1986	Primera competición nacional de planes de negocio, dirigida por Tim Mescon, U. Miami.
1987	Primera National Business Plan Competition , San Diego State University.
1993	102 cátedras
1994	208 cátedras
1998	VuSME, Virtual University for Small and Medium Enterprises en internet (primer programa de educación empresarial a distancia desplegado por una universidad, en este caso por un consorcio de cuatro facultades).

Fuente: Katz, J.A. (1999): "Chronology of Entrepreneurship Education", Eweb, Saint Louis University, <http://eweb.slu.edu/chronology.htm>.

Como puede verse, desde muy pronto comienzan a crearse asociaciones científicas para el estudio de la empresariedad y la pequeña empresa. Aunque su objetivo principal es el estudio del factor empresarial, no cabe duda que la especialización investigadora en un determinado campo favorece el desarrollo de cursos formativos en el mismo. Por ello, si bien es cierto que hasta 1982 no surge una institución exclusivamente dedicada a la educación empresarial, las surgidas anteriormente han contribuido indudablemente al desarrollo de ese tipo de formación en las universidades norteamericanas.

Por otra parte, en la Tabla III.1 también se recoge el número de “cátedras” (endowed positions) en empresarialidad y pequeña empresa a lo largo de estos años. A pesar de que la primera de estas cátedras se creó en 1963, doce años después sólo existían cinco. A partir de ahí, no obstante, el crecimiento ha sido mucho más rápido. La última actualización disponible establece en 271 el número de cátedras sobre empresarialidad y campos relacionados (pequeña empresa, empresa familiar, microempresas, etc.), aunque se incluyen algunas de fuera de los Estados Unidos⁽²³⁷⁾. Según esto, en los últimos años se estaría ralentizando el ritmo de crecimiento de estas cátedras, debido a la amplia difusión que han alcanzado.

Respecto al segundo de los acontecimientos que contribuyen a la consolidación de la educación empresarial como disciplina -la celebración de reuniones científicas-, la Tabla III.2 recoge el surgimiento de las más importantes en los Estados Unidos, así como la aparición de algunas de las revistas más importantes especializadas en el área de la empresarialidad.

Como puede observarse, algunas de las revistas más importantes en este área de conocimiento surgieron muy al principio. Este es el caso sobre todo de *Journal of Small Business Management* y, algo más tarde, la que luego sería *Entrepreneurship Theory and Practice*. Conviene recordar, no obstante, que las revistas recogidas en la Tabla III.2 son sólo las más destacadas, y además publicadas en los Estados Unidos. El propio Katz publica una lista de las revistas existentes en lengua inglesa. En la última actualización -en 2001-, esa lista recogía un total de cincuenta y tres publicaciones científicas cuyo principal campo es el de la empresarialidad y áreas afines⁽²³⁸⁾. Por supuesto, a esta lista habría que sumar las revistas en otras lenguas.

Por último, el aspecto donde el desarrollo de la educación empresarial está siendo más tardío es sin duda en el de los programas de doctorado. De hecho, Katz sólo enumera seis programas de doctorado específicos sobre empresarialidad, de los cuáles uno es canadiense y dos más europeos⁽²³⁹⁾. Sin

(237) La última actualización está disponible en internet, en la página: <http://eweb.slu.edu/chair.htm>.

(238) Katz, J.A. (2001): “Core publications in entrepreneurship and related fields: a guide to getting published”, Eweb, Sant Louis University, <http://eweb.slu.edu/booklist.htm>.

(239) Katz, J.A. (2003b): “Ph.D. programs in entrepreneurship”, Eweb, Sant Louis University, <http://eweb.slu.edu/phdlist.htm>.

embargo, en esa misma lista se identifican otras veintidós universidades estadounidenses en las que existe un programa de doctorado que si bien no es específicamente sobre empresarialidad, sí que ofrece la posibilidad de especialización en ese área.

Tabla III.2
Revistas científicas y congresos sobre educación empresarial

1949	Comienza a publicarse <i>Explorations in entrepreneurial history</i> en Harvard (Primera revista de investigación centrada en los empresarios. Dejó de publicarse en 1969)
1963	Comienza a publicarse <i>Journal of Small Business Management</i> (JSBM).
1970	Primer gran congreso académico organizado por John Komives y Arnold Cooper en Purdue University, Symposium on technical entrepreneurship .
1975	Celebración del International Symposium of Entrepreneurship and enterprise development , en Cincinnati
1976	Comienza a publicarse <i>American Journal of Small Business</i> . Desde 1988 se denomina <i>Entrepreneurship: Theory & Practice</i> .
1977	Comienza a publicarse <i>Entrepreneur Magazine</i> (revista de difusión)
1979	Comienza a publicarse <i>Inc.</i> (Revista de difusión)
1980	Primera congreso State of the art celebrada en Baylor University
1981	Primer congreso Babson Entrepreneurship Research Conference
1985	Comienza a publicarse <i>Journal of Business Venturing</i>
1986	Comienza a publicarse <i>Advances in the study of entrepreneurship, innovation and economic growth</i>
1988	Comienza a publicarse <i>Family Business Review</i>
1989	Comienza a publicarse <i>Small Business Economics</i>
1993	Comienza a publicarse <i>Advances in entrepreneurship, firm emergence and growth</i>

Fuente: Katz, J.A. (1999): "Chronology of Entrepreneurship Education", Eweb, Saint Louis University (<http://eweb.slu.edu/chronology.htm>) y Veciana, J.M. (1999): "Creación de empresas como programa de investigación científica", *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 8, num. 3, pp. 11-36.

Se puede decir, por tanto, que el desarrollo de la disciplina en los Estados Unidos ha sido espectacular. Así, Vesper y McMullan (1988) afirman que hacia el final de los años ochenta, entre un 10% y un 25% de todos los que obtienen su título de Máster en Administración de Empresas han elegido al menos un curso sobre empresarialidad. No se trata ya sólo de que partiera de su práctica inexistencia hace cincuenta años, sino que incluso hace veinte todavía padecía una importante falta de reconocimiento y consolidación a nivel académico y científico.

A pesar de todo ello, en la actualidad ya nadie duda de su consolidación ni de su futuro.

2.2. Canadá

En este país, tan cercano cultural y económicamente a los Estados Unidos, la evolución de la educación empresarial ha seguido una tendencia muy similar, si bien los primeros cursos no surgen en fecha tan temprana como en su país vecino. Para la revisión del desarrollo seguido en Canadá vamos a basarnos en un estudio muy completo y exhaustivo realizado por Loucks et al. (2000). Esos autores comparan la situación de la educación empresarial universitaria en 1979 con la de 1999. En cuanto a lo que Katz (2003) denomina la infraestructura para la educación empresarial, Canadá comparte gran parte de ésta con los Estados Unidos. Así, las asociaciones científicas de este último país están abiertas a los investigadores canadienses, los cuáles también asisten con gran frecuencia a las reuniones y congresos celebrados allí.

De esa importante interrelación entre investigadores y centros de los dos países puede dar cuenta el hecho de que Vesper y Gartner (1997) elaboren una clasificación para EE.UU., otra para Canadá, y otra para todo el resto del mundo. Del mismo modo, algunas revistas norteamericanas como *Entrepreneur Magazine* incluyan a centros canadienses junto con los estadounidenses en su clasificación de las mejores universidades en el área de educación empresarial⁽²⁴⁰⁾.

Por lo tanto, no es nada extraño que en 1979 ya existiese una amplia oferta de educación empresarial en Canadá, con 26 de las 53 universidades existentes en el país ofreciendo al menos un curso para estudiantes de grado o para los de postgrado⁽²⁴¹⁾. Sin embargo, en la mayoría de los casos se trata de cursos aislados, puesto que sólo una universidad ofrecía un número de cursos suficientes para constituir un *minor* en empresarialidad a nivel de grado, mientras que eran dos las

(240) Vesper, K.H. y Gartner, W.B. (1997): op. cit., p. 411.

(241) En la lista de 53 entidades hemos considerado los seis campus diferentes de la Université du Quebec como independientes, al igual que hacen los autores. En dos de ellos -Chicoutimi y Montreal- se impartían cursos de educación empresarial en 1979. Véase Louks, K.E; Menzies, T. y Gasse, Y. (2000): "The evolution of canadian university entrepreneurship education curriculum over two decades", comunicación presentada a IntEnt2000, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Tampere (Finlandia), 10-12 julio.

que los ofrecían a nivel de postgrado. En cuanto a los estudios de doctorado, ninguna ofrecía la posibilidad de una especialización en ese área.

Según Loucks et al. (2000), en los años sesenta ya existían varios cursos sobre esta materia en distintas universidades, aunque no se atreven a afirmar cuál fue el primero. En los años setenta, los gobiernos provinciales pusieron en marcha iniciativas parecidas a la del Small Business Institute en Estados Unidos, lo cuál contribuyó en gran medida al desarrollo de la educación empresarial en las universidades. De esta forma, estudiantes de los últimos cursos prestaban servicios de consultoría y asesoría a pequeñas empresas bajo la supervisión de profesores. Algunos de los Centros de Empresarialidad que actualmente existen en las universidades canadienses tendrían su origen en esa iniciativa.

A lo largo de los años ochenta y noventa, el crecimiento ha continuado a un ritmo muy elevado. El número de centros que ofrecen algún tipo de formación empresarial se ha duplicado, alcanzando en la actualidad a la totalidad de las universidades canadienses. Por su parte, el número de cursos ha crecido en un 384%. Ese incremento en el número de cursos se debería sobre todo a la diversificación de los contenidos, puesto que si en 1979 dos tipos de cursos (“gestión de pequeñas empresas” y “creación de nuevas empresas”) representaban aproximadamente las tres cuartas partes del total de cursos ofertados, veinte años después sólo representan poco más de un tercio.

En cuanto a los cursos de postgrado, cuyo crecimiento ha sido menos espectacular, la tendencia ha sido hacia la creación de programas (concentrations, minor, majors). Según McMullan y Long (1987), hacia mitad de la década de los ochenta se identificaban dos programas de este tipo en universidades canadienses (York y Calgary), frente a ocho que existirían en los Estados Unidos. Por último, existían en 1999 cinco programas de doctorado en empresarialidad si bien, al ser algunos de ellos programas conjuntos de más de una universidad, eran ocho las instituciones que ofrecían este tipo de programas.

Otro aspecto que llama la atención es la difusión tan grande que ha tenido la educación empresarial desde un principio en la provincia francófona de Quebec. En efecto, en ella se sitúan doce de las cincuenta y tres universidades

canadienses⁽²⁴²⁾, un 23% del total. Sin embargo, en 1979 se impartían en ella 17 de los 41 cursos de nivel de grado que existían en Canadá (un 41%). En 1999 este fenómeno es, si cabe, aún mayor, pues aunque la concentración en cuanto a los cursos de grado ha disminuido -71 de los 232 cursos, un 31%-, la de los cursos de postgrado ha aumentado notablemente hasta representar casi la mitad de todos los que se imparten en Canadá -55 de los 117 cursos, un 47%. En este mismo sentido, McMullan y Long (1987) señalan que en la provincia de Quebec ya existían programas de Master sobre pequeñas y medianas empresas desde varios años atrás. En concreto, estos programas se impartían en los campus de la universidad de Quebec en Chicoutimi y Trois-Rivieres.

También parece distinguirse la provincia de Quebec en el ámbito de las publicaciones científicas. Más concretamente, aunque hemos señalado cómo los investigadores canadienses publican habitualmente en revistas de su país vecino, cabe mencionar la *Revue Internationale P.M.E.*, como una publicación destacada en lengua francesa en el área de la empresariedad, y que se edita por la Universidad de Quebec.

3. Desarrollo de la educación empresarial en Europa

A la hora de analizar el desarrollo de la educación empresarial fuera de Norteamérica, el primer lugar hacia el que nos volvemos es Europa. Los propios académicos en todo el mundo, y especialmente en los Estados Unidos, perciben a Europa como la segunda gran área mundial en cuanto a la educación empresarial. Este resultado se desprende, por ejemplo, del trabajo de Vesper y Gartner (1997), que realizan una encuesta a decanos de facultades de empresariales de todo el mundo. Del total de 311 respuestas recibidas, la gran mayoría (233) provinieron de los Estados Unidos, con otras 16 de Canadá, y 62 del resto del mundo. Así, aunque se trata de una muestra con un fuerte sesgo, puesto que refleja sobre todo la opinión de los académicos norteamericanos, entendemos que puede servir para identificar la proyección internacional y la “visibilidad” que tienen las distintas instituciones de educación superior del resto del mundo en los Estados Unidos.

(242) En ese cómputo se incluyen los seis campus de la universidad de Quebec como universidades independientes, como hacen Loucks et al. (2000): *ibídem*.

En este sentido, entre las 311 respuestas recibidas sólo se identificaron nueve universidades fuera de Norteamérica con programas de educación empresarial, y de ellas ocho corresponden a Europa (cuatro al Reino Unido, dos a Francia, una a Suecia y otra a Italia). Por supuesto, eso no significa que no existan otros programas de educación empresarial, como veremos a continuación. No obstante, los centros citados son los que reciben un mayor reconocimiento internacional. Del mismo modo, en un trabajo posterior, esos autores analizan 129 programas de educación empresarial en todo el mundo, de los cuales 100 son norteamericanos, 22 europeos, y sólo 7 del resto del mundo⁽²⁴³⁾.

En todo caso, el desarrollo de la educación empresarial en Europa ha sido mucho más modesto y tardío que en los Estados Unidos. Las primeras experiencias datan de los años setenta. Así, por ejemplo, en el Reino Unido los primeros intentos de definir esta disciplina surgieron hacia 1975, cuando se celebró la primera reunión de la Asociación de Educación sobre Gestión de Pequeñas Empresas (UK Small Business Management Education Association) como grupo informal de académicos interesados en impulsar el desarrollo de las pequeñas empresas⁽²⁴⁴⁾. En el caso de Francia, fueron las Escuelas Superiores de Negocio (Hautes Écoles Commerciales) las que comenzaron a poner en marcha a partir de 1978 ciertas experiencias formativas centradas en la creación de empresas⁽²⁴⁵⁾.

3.1. Visión de conjunto

Aunque existe una importante coincidencia a la hora de señalar a Europa entre las áreas donde la educación empresarial está más desarrollada, es muy difícil cuantificar ese nivel de difusión. A diferencia de lo que ocurre en Norteamérica, aquí no existen grandes asociaciones que aglutinen a la mayoría de los investigadores y docentes, y que al mismo tiempo sean reconocidas como referencia en el campo, por lo que no hay un gran “punto de encuentro” a partir del cual estudiar la situación. Tampoco se han realizado esfuerzos de tipo

(243) Vesper, K.H. y Gartner, W.B. (1999): op. cit.

(244) Birley, S. y Gibb, A.A. (1984): “Teaching small business management in the UK. Part I”, *Journal of European Industrial Training*, vol. 8, num. 4, pp. 17-24.

(245) Fayolle, A. (1999): *L'enseignement de l'entrepreneuriat dans les universités françaises: analyse de l'existant et propositions pour en faciliter le développement*, Ministerio de Educación Nacional, de Investigación y de Tecnología (MENRT), París, p. 13.

exhaustivos como el de Canadá, que abarque a todas las instituciones universitarias. A esto hay que añadir las diferencias nacionales en cuanto a la organización del sistema educativo o el grado de impulso político. Por tanto, el estudio de la situación actual en Europa es muy complicado.

No obstante, ello no significa que no exista ningún trabajo en este sentido. En efecto, son varios los casos de investigadores que han tratado de describir la situación en un país concreto del continente, aunque en su mayoría se trata de esfuerzos muy recientes. Este es el caso, por ejemplo, de Fayolle (1999) u Obrecht (1998) en Francia, Klandt (2000) en Alemania, o Birley y Gibb (1984b) y Rosa (1992) en el Reino Unido. Aún son más escasos, no obstante, los intentos de describir la situación global en el continente europeo. Y curiosamente, han sido sobre todo investigadores norteamericanos los que se han preocupado por realizarlos. Así, podemos citar los casos del canadiense Leo Paul Dana (1992) o del estadounidense Alan L. Carsrud (1991). De esta última nacionalidad es Robert D. Hisrich, aunque su trabajo lo realizó en colaboración con un irlandés (Hisrich y O’Cinneide, 1996).

El trabajo de Carsrud (1991) trata de explicar algunas de las diferencias existentes entre los sistemas educativos europeos y norteamericanos. Así, destaca en primer lugar, el hecho de que en Europa esos sistemas educativos son en general bastante más centralizados y existen muchas menos universidades privadas. En consecuencia, los planes de estudio, sistemas de enseñanza, etc., son mucho más difíciles de modificar, pues requieren una decisión a nivel nacional. Por tanto, no es extraño que las grandes universidades europeas hayan sido muy reacias a adoptar la educación empresarial. En cambio, los politécnicos habrían sido más receptivos a esta corriente. Además, según ese autor, la idea de que los profesores universitarios sean al mismo tiempo empresarios en activo o consultores tiende a ser desaprobada en Europa. Del mismo modo, ese sistema centralizado y basado principalmente en universidades públicas ayuda a explicar por qué existen relativamente pocas cátedras dotadas (privadamente) para el estudio y enseñanza de la empresarialidad. Las que existen suelen estar en universidades privadas como INSEAD (Francia), IMEDE (Suiza) o Cranfield School of Management (Reino Unido)⁽²⁴⁶⁾.

(246) Carsrud, A.L. (1991): "Entrepreneurship and enterprise formation: a brief perspective of the infrastructure in Europe", *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 15, num. 3, pp. 69-75.

En segundo lugar, Carsrud (1991) señala el relativamente mayor énfasis europeo en el desarrollo económico regional como uno de los elementos fundamentales para el estudio de la empresarialidad. En este sentido, esto podría justificar una mayor tendencia europea hacia el análisis de los aspectos del entorno que dificultan la actividad empresarial, relegando los aspectos personales y motivacionales a un segundo término.

Hisrich y O'Conneide (1996), por su parte, llevan a cabo un estudio bastante detallado, pues mediante el método de encuesta obtiene ciento nueve respuestas de otros tantos centros de educación superior de la inmensa mayoría de países de Europa, incluyendo las economías en transición. En este sentido, la Tabla III.3 refleja el número de instituciones a las que se envió el cuestionario en cada país, así como las que respondieron al mismo, en orden decreciente. El estudio indaga no sólo sobre las actividades de formación en sí, sino también sobre las actividades investigadoras y sobre las de apoyo efectivo a la creación de empresas.

Sin embargo, a pesar de que la tasa de respuesta ha sido bastante alta (un 48% del total de doscientos veintisiete centros a los que se remitió el cuestionario), debe tenerse en cuenta que la selección de la muestra presenta algunas debilidades. En efecto, dada la ausencia de una fuente de información que pudiese servir a modo de censo, la información se obtuvo fundamentalmente de los asistentes a tres conferencias europeas sobre el tema: Rent V, celebrada en 1991 en Vaxjo (Suecia); IntEnt, celebrada en Cambridge (Reino Unido) en 1991; y 7th Nordic Conference on Small Business que tuvo lugar en Turku (Finlandia) en 1992⁽²⁴⁷⁾. Por lo tanto, es muy probable que exista un cierto grado de sobre-representación de las instituciones escandinavas, al celebrarse allí dos de los tres congresos indicados, lo que seguramente elevó la participación de investigadores de esa zona geográfica. Por otro lado, las tasas de respuesta varían sustancialmente entre los diferentes países, por lo que no en todos se puede considerar que existe un suficiente grado de representatividad. No obstante, teniendo en cuenta esos posibles sesgos de la muestra, los resultados del estudio son bastante esclarecedores sobre las tendencias de la educación empresarial universitaria en Europa.

(247) Esa información se completó con los miembros de dos asociaciones científicas vinculadas a este área, y con conversaciones con personas destacadas que trabajan en la misma. Véase Hisrich R.D. y O'Conneide B. (1996): "Entrepreneurial activities in Europe-oriented institution", *Journal of Managerial psychology*, vol. 11, num. 2, pp. 45-64, p. 50.

Tabla III.3
Actividades de investigación y educación empresarial en Europa

País	Muestra		Tipo de actividad			
	Enviadas	Contes- tadas	Educa- ción	Capaci- tación	Investi- gación	Creación
Reino Unido	32	25	18	16	20	3
Francia	26	9	5	3	4	—
Alemania	15	8	3	2	6	1
Holanda	14	5	3	2	4	—
Irlanda	13	5	4	3	3	1
Italia	13	2	1	2	2	—
Bélgica	12	9	4	6	4	1
Finlandia	12	7	4	6	6	—
Suecia	11	5	3	1	4	1
España	11	2	1	—	1	1
Noruega	9	5	3	3	3	—
Hungría	8	5	3	4	3	2
Austria	8	3	2	2	2	—
Suiza	7	7	3	4	1	1
Polonia	7	—	—	—	—	—
Dinamarca	6	3	2	2	2	—
Portugal	5	1	—	1	—	—
CEI	5	—	—	—	—	—
Grecia	4	2	—	1	1	—
Estonia	4	1	1	1	1	—
Yugoslavia	4	1	1	1	—	—
Checoslovaquia	3	1	1	—	—	—
Turquía	3	1	—	1	—	—
Bulgaria	2	1	1	1	1	—
Luxemburgo	1	1	1	1	1	1
Islandia	1	—	—	—	—	—
Rumania	1	—	—	—	—	—
Total	227	109	64	63	69	13

Fuente: Elaboración propia con datos de Hisrich, R.D. y O'Kinneide, B., (1996): "Entrepreneurial activities in Europe-oriented institutions", *Journal of Managerial Psychology*, vol. 11, num. 2, pp. 45-64.

Parece claro, a partir de la primera columna, que Reino Unido y Francia son los dos países de los que se tienen un mayor número de referencias respecto a actividades de educación empresarial, a pesar de la tan diferente tasa de respuesta. En el resto de Europa Occidental existe también un significativo número de instituciones que realizan algún tipo de actividad relacionada con la empresarialidad y, además, las tasas de respuesta tienden a ser razonables. Curiosamente, el menor porcentaje de respuestas se da en países del sur (Portugal, España e Italia). Por su parte, en Europa del Este sólo se cuenta, a lo sumo, con una respuesta de cada país (excepto Hungría). No se ofrece ninguna posible explicación a la diferente tasa de respuesta entre países, aunque sí se afirma que

el cuestionario fue enviado en inglés, lo cuál puede ayudar a justificar porqué tienden a haber más respuestas en las islas británicas y el centro y norte del continente, mientras que son menores en el sur y el este (incluyendo Francia).

En cualquier caso, con las reservas apuntadas, la actividad que con más frecuencia se lleva a cabo por parte de estas instituciones es la investigación en el área de la empresarialidad, que se da en casi dos tercios de las respuestas. Además, se trata de una actividad muy ampliamente distribuida, pues en prácticamente todos los países al menos la mitad de las instituciones la realizan. Sin embargo, según los autores, la mayoría de esa investigación se centra en las pequeñas empresas, y no en la creación de nuevos proyectos.

En lo que se refiere a la formación empresarial, el estudio distingue entre la que se dirige a los propios estudiantes y la que se imparte fuera de currículum para empresarios potenciales o en activo. En ambos casos, su grado de difusión es bastante elevado, cercano al 60%. En lo que se refiere a la primera de ellas, que Hisrich y O’Cinneide (1996) denominan “educación”, existe una gran diversidad. Si bien la mayoría de las universidades simplemente ofrecen un curso optativo dentro de los estudios de grado, algunas de ellas extienden ese curso al nivel de postgrado. Por su parte, algunas ofrecen entre dos y cuatro cursos como optativos, tanto en los estudios de grado como en masters.

En el área que hemos denominado de “capacitación”, en cambio, la variedad es mucho menor. El objetivo principal que se persigue es el de proporcionar a los participantes los conocimientos y procedimientos que les permitan la efectiva puesta en marcha de su empresa, reduciendo la probabilidad de que el nuevo proyecto fracase. Sin embargo, también existen proyectos que se dirigen a otros colectivos como pequeños empresarios, empresas de sectores y/o tamaños determinados, o científicos e ingenieros. Por último, algunos de estos programas obtienen financiación especial de organismos públicos como los ministerios de trabajo.

La última área analizada por Hisrich y O’Cinneide (1996) es la que se refiere a programas para la “creación” efectiva de empresas. Este tipo de actividad es la menos frecuente, pues sólo es llevada a cabo por un 12% de las instituciones. En todo caso, la forma más habitual de realizarla consiste en el asesoramiento a individuos ajenos a la universidad. Este servicio se presta a veces directamente por

la misma, aunque otras veces se hace a través de organismos especiales creados para ello.

Esos autores concluyen planteando la necesidad de expandir significativamente la empresarialidad y la creación de empresas tanto en los centros europeos en los que ya existe esa presencia aunque sea débil, como en los que aún no la hay. Para ello, consideran necesario que se reúnan cuatro requisitos⁽²⁴⁸⁾. En primer lugar, se precisa identificar y atraer a estudiantes interesados seriamente por la opción empresarial. En segundo lugar, hace falta un profesorado con un carácter pro-empresarial, para lo cual probablemente sea necesario establecer, desarrollar y recompensar el espíritu de empresa en esas instituciones. En tercer lugar, es necesario desarrollar materiales didácticos, casos para su estudio, métodos pedagógicos, e incluso el curriculum adecuado. Por último, cada institución debe ser capaz de establecer un ‘cuadro’ o ‘panel’ de empresarios con empresas de todos los tamaños y tipos, para que sirvan de apoyo a los profesores y de asesoramiento y tutoría a los alumnos. En este sentido, es necesario establecer una verdadera colaboración con el tejido empresarial local.

Dana (1992), por su parte, también se basa en una encuesta para analizar la situación de la educación empresarial en Europa a principios de los años noventa, si bien trabaja con una muestra menos numerosa y realiza menor número de generalizaciones a la hora de describir los tipos de actividades llevadas a cabo en las distintas instituciones. No obstante, sus conclusiones⁽²⁴⁹⁾ coinciden con las de Hisrich y O’Cinneide (1996) en al menos un aspecto. En efecto, Dana también considera que en Europa existe una tendencia a concentrarse en la formación para la gestión de pequeñas empresas, no prestando suficiente atención a los aspectos relacionados con la creación de nuevos proyectos. Del mismo modo, también considera que el retraso europeo es especialmente notable en los estudios de postgrado -y en especial los de doctorado-. Carsrud (1991), por su parte, aunque está de acuerdo con el menor desarrollo de los programas de postgrado en general, considera sin embargo que en los estudios de doctorado Europa se encuentran por delante de los Estados Unidos⁽²⁵⁰⁾.

(248) Hisrich, R.D. y O’Cinneide, B. (1996): op. cit., p. 57.

(249) Dana, L.P. (1992): “Entrepreneurial education in Europe”, *Journal of Education for Business*, vol. 68, num. 2, pp. 74-78, p. 78.

(250) En este sentido, Katz, J.A. (2003b): op. cit., cita sólo seis programas de doctorado específicos sobre empresarialidad, de los que tres serían estadounidenses, uno canadiense y dos europeos. Quizá Carsrud, A.L.

Por contra, en el lado positivo, Dana (1992) encuentra dos aspectos favorables de los programas europeos frente a los estadounidenses. En primer lugar, suelen tener un enfoque mucho más práctico, al incluir detalles sobre cómo llevar a cabo determinadas cuestiones en la realidad. Del mismo modo, también existe una mayor difusión de iniciativas de educación empresarial fuera de las áreas metropolitanas, por lo que existe una importante potencialidad para que el efecto de este tipo de formación tengan un alcance mucho mayor.

Para finalizar, haremos una referencia a la infraestructura para el estudio de la empresarialidad y, a partir de ahí, para la educación empresarial. Carsrud (1991) cita cuatro tipos de elementos de apoyo: centros de investigación; asociaciones científicas; encuentros / congresos; y publicaciones. Respecto a los primeros, ese autor enumera sin ánimo de ser exhaustivo 28 de estos centros. Algunos son ampliamente conocidos, como el Small Business Centre de la Durham University Business School (DUBS), el Swiss Research Institute of Small Business and Entrepreneurship de la Universität St. Gallen, o EIM en Holanda. Sin embargo, no está claro que todos los centros listados sean instituciones de primer orden en el estudio de la empresarialidad. A modo de ejemplo, se menciona en España la Fundación FIES. Y aunque es evidente que se trata de un centro de investigación muy importante, también lo es que su objeto de estudio principal no es el empresario ni la actividad empresarial.

Por su parte, en un estudio en el que se analizaba la investigación sobre empresarialidad y pequeñas empresas en Europa, realizado unos años después, se identificaron más de cincuenta cátedras dotadas en universidades y centros de investigación europeos⁽²⁵¹⁾. De nuevo, el Reino Unido con más de una docena y Francia con once destacan sobre los demás. En el resto de países europeos el número de cátedras está entre cero y tres, con las excepciones de Suecia (cuatro) y Finlandia (once). Este último caso es especialmente sorprendente si atendemos a autores como Erkkilä (2000), que afirman que la educación empresarial era prácticamente inexistente en Finlandia antes de 1990, aunque también especifica que ha recibido un gran impulso público desde entonces.

(1991): op. cit., es demasiado generoso, pero tampoco parece haber argumentos que justifiquen la negativa opinión de Dana, L.P. (1992): op. cit., sobre los programas de doctorado en Europa.

(251) Landström, H., Frank, H. y Veciana, J.M. (1997): *Entrepreneurship and small business research in Europe: an ECSB survey*, Ashgate, Aldershot, p. 7.

En lo que se refiere a asociaciones y congresos, Carsrud (1991) cita los siguientes: *European Foundation for Entrepreneurial Research* (EFER), que posteriormente se ha transformado en *Growth Plus*; la *European Foundation for Management Development* (EFMD), que incluye un capítulo especializado sobre empresariedad denominado *Entrepreneurship, Innovation and Small Business Chapter* (EISB) y que desde hace más de treinta años celebra un congreso anual (*EISB Conference*); el *European Council of Small Business* (ECSB), creado en 1988 y asociado al *International Council for Small Business* (ICSB) y que también celebra anualmente un congreso denominado *RENT - Research in Entrepreneurship and Small Business*; y -específicamente para el Reino Unido- la *United Kingdom Enterprise Management and Research Association*, que se ha transformado posteriormente en la *British Institute of Small Business Affairs* también celebra un congreso anual.

Cada vez son más los congresos dedicados a este área que se van creando, por lo que sería muy difícil recogerlos aquí a todos. Sin embargo, entendemos que por su importancia es necesario al menos mencionar dos más, que también aparecen señalados en Landström et al. (1997). En primer lugar, los *Rencontres de St. Gall*, que según parece es la reunión científica sobre pequeñas empresas más antigua del mundo⁽²⁵²⁾, ya que viene reuniéndose desde 1948 bianualmente en la *Universität St. Gallen*. En segundo lugar, en 1992 comenzó a celebrarse una conferencia internacional exclusivamente dedicada a la educación empresarial que, aunque su ámbito no es sólo europeo, es promovida y organizada desde la *European Business School* de Alemania por el prof. Klandt. Se trata de *IntEnt Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference*, que reúne anualmente a muchos de los más destacados investigadores en este campo a nivel mundial⁽²⁵³⁾.

Además de éstas dos, existen otra serie de reuniones científicas que aún no se hayan tan consolidadas. A modo de ejemplo, podemos citar la *Conference International EuroPME*, organizada desde 1998 por el *Centre d'Etudes et de Recherche EURO PME* de la *Ecole Supérieure de Commerce de Rennes*; o también la *REE Roudtable on Entrepreneurship Education*, orientado

(252) Pleitner, H.J. (1998): "Preface", en Pleitner (Ed.): *Renaissance of SMEs in a globalized economy*, Swiss Research Institute of Small Business and Entrepreneurship, St. Gallen, p. 13.

(253) En 1991 se celebró en Cambridge (Reino Unido) un congreso previo que sirvió de lanzamiento a esta serie de reuniones científicas internacionales. A ésta es a la que hacen referencia Hisrich, R.D. y O'Conneide, B. (1996): op. cit., como fuente de información para su muestra.

especialmente hacia la formación para ingenieros, que se celebra desde 2001 alternativamente en Londres y Lausana.

Por último, en lo referente a las revistas científicas, Carsrud (1991) identifica cuatro publicaciones europeas en el área de la empresarialidad: *Entrepreneurship and Regional Development*, *International Small Business Journal*, *Small Enterprise Development*, y *Piccola Impresa*⁽²⁵⁴⁾. Por su parte, Landström et al. (1997) añaden otras como por ejemplo: *Internationales Gewerbearchiv*, *Small Business Economics*⁽²⁵⁵⁾, *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*. A éstas habría que añadir cuando menos, en nuestra opinión, el *Journal of European Industrial Training* que, aunque no se orienta específicamente a la educación empresarial, ha publicado un importante número de artículos muy relevantes sobre el tema.

3.2. Descripción detallada

A pesar de que, indudablemente, existen muchos aspectos comunes en cuanto a los orígenes y desarrollo de la educación empresarial en Europa, también hay diferencias y particularidades que merece la pena destacar. Así, cuando menos, es necesario tener en cuenta la situación tan distinta en la que se encuentran la Europa del Este, de un lado, y la Europa Occidental, del otro. Dentro de esta última, por su parte, vamos a detenernos con mayor detalle en los casos del Reino Unido y Francia, por ser donde los orígenes de la educación empresarial son probablemente más antiguos, habiendo alcanzado un mayor desarrollo en la actualidad. Una muestra en este sentido puede ser el hecho de que hasta 1998, en la competición internacional de planes de negocio de la Universidad de Texas-Austin (conocida como “MOOT CORP”) sólo participaban dos universidades europeas: London Business School, y Ecole de Management de Lyon⁽²⁵⁶⁾.

(254) Carsrud, A.L. (1991): op. cit., también cita la *Revue Internationale P.M.E.* Sin embargo, como hemos señalado, esta revista es editada por la Universidad de Quebec, en Canadá. El posible error puede deberse a la gran cantidad de investigadores franceses que se incluyen en su consejo editorial.

(255) Esta revista también la hemos recogido en el apartado referido a los Estados Unidos. Esta duplicación se debe a que los editores de la revista (Z.J.Acs y D.B.Audretsch) trabajan desde los Estados Unidos, pero tanto el editor asociado (A.R. Thurik) como también la empresa editora tienen su sede en Holanda.

(256) Fayolle, A. (1998): “Teaching of entrepreneurship: outcomes from an innovative experience”, comunicación presentada a IntEnt98, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Oestrich-Winkel (Alemania), 26-28 julio, p. 6.

3.2.1. Reino Unido

Como se señaló en el primer epígrafe de este capítulo, se suele considerar al Reino Unido como el país donde la educación empresarial ha alcanzado más desarrollo fuera de los Estados Unidos. Por ello, comenzamos analizando la situación en este país, donde los primeros desarrollos siguieron a la publicación del conocido *Bolton Report* en 1971. Este informe recomendaba la promoción de las pequeñas empresas como medio para revitalizar el tejido industrial británico, lo que conllevó un notable incremento en la investigación sobre el tema y, posteriormente, la puesta en marcha de programas formativos para la creación y gestión de pequeñas empresas⁽²⁵⁷⁾. Este desarrollo académico se vio complementado, desde finales de esa década y durante todos los años ochenta por un fuerte impulso desde la administración pública británica.

En lo que se refiere al desarrollo académico, una encuesta realizada en 1982 entre los participantes en el UK Small Business Management Teachers Programme pone de manifiesto su significativa difusión. En ella se inquiría acerca de los tipos de cursos puestos en marcha por sus respectivas instituciones, según fueran dirigidos hacia aquellas personas que quieren poner en marcha su propia empresa; a pequeños empresarios en activo; o a estudiantes en general. Así, aunque esta encuesta no pretende ser exhaustiva, sí recoge seguramente lo que en esa fecha estaban realizando las instituciones líderes en ese campo⁽²⁵⁸⁾. La Tabla III.4 resume los resultados principales.

Tabla III.4
Instituciones implicadas en educación empresarial en el Reino Unido

Tipo de curso	Educación de adultos	Politécnicos	Universidades	Total
Creación de empresas	13	13	8	34
Pequeñas empresas	11	1	6	28
Estudiantes	4	5	10	19
Total	28	29	24	81

Fuente: Birley, S. y Gibb, A.A. (1984b): "Teaching small business management in the UK. Part II: How needs are being met", *Journal of European Industrial Training*, vol. 8, num. 6, p. 17.

(257) Álvarez, J.L. (1993): op. cit.

(258) Birley, S. y Gibb, A.A. (1984): op. cit.

De la Tabla III.4 se desprende, en primer lugar, que el número de instituciones⁽²⁵⁹⁾ y de cursos es considerablemente elevado, reflejando un notable desarrollo de la educación empresarial en el Reino Unido. En segundo lugar, destaca el hecho de que la mayoría de los cursos no se ofrecen a los estudiantes en general, sino específicamente a aquellos dispuestos a crear una empresa o a pequeños empresarios. Esto es especialmente cierto para las instituciones de educación de adultos y los politécnicos, mientras que en las universidades es lógicamente al contrario. Por otro lado, la estructura de los cursos es bien diferente según el público al que se dirija. Así, la mayoría de los cursos sobre creación de empresas duran más de cinco semanas y suelen incluir la elaboración de un plan de empresa. Los cursos para pequeños empresarios son en general de corta duración, a tiempo parcial, y se celebran durante las tardes. Por último, los cursos para estudiantes universitarios son normalmente una opción dentro de una titulación o especialidad, no se tratan por tanto de créditos extracurriculares.

Para explicar por qué en el Reino Unido se ha producido un desarrollo relativamente tan rápido de la educación empresarial durante los años ochenta, de nuevo -como en el caso de los Estados Unidos- hay que tener en cuenta la actuación pública. En efecto, la llegada al poder del partido conservador en 1979, hizo que las iniciativas públicas y privadas para promover y apoyar la creación de nuevas empresas, la gestión de las pequeñas, así como la educación empresarial, se multiplicaron tanto a nivel nacional como local⁽²⁶⁰⁾. En particular, destaca la importancia de la Manpower Services Commission, que puso en marcha tres tipos de programas formativos⁽²⁶¹⁾:

C *New Enterprise Programme*. Se estableció en las facultades de empresariales con el objetivo de formar a empresarios industriales, y de servicios a las empresas, que tuviesen potencial de creación de empleo⁽²⁶²⁾. Consiste en una formación

(259) El número de instituciones encuestadas fue de 77. Algunas de ellas ofrecían más de un curso, mientras que otras sólo realizaban esfuerzos investigadores. Birley, S. y Gibb, A.A. (1984b): op. cit., p. 17.

(260) Álvarez, J.L. (1993): op. cit., p. 17.

(261) Birley, S. y Gibb, A.A. (1984): op. cit., p. 19.

(262) En realidad, la primera vez que el New Enterprise Programme se puso en marcha fue en 1977 en la Manchester Business School, alcanzando un notable éxito. A partir de ahí se extendió en 1978 a Durham University Business School, y luego a la London Business School en 1979 y a la Scottish Business School en 1980. Por tanto, no fue realmente creado bajo el gobierno conservador, aunque sí recibió de éste un gran impulso. Para un análisis más detallado de la filosofía y primeras ediciones del New Enterprise Programme, véase Birley, S. (1985b): "Encouraging Entrepreneurship: Britain's New Enterprise Programme", *Journal of*

intensiva durante cuatro semanas, seguido de un período de doce semanas de “trabajo de campo” por parte de los participantes, en los que se reúnen durante dos días cada cuatro semanas.

- C *Start Your Own Business Programme*. Varían de siete a doce semanas de duración, se localizan en politécnicos y centros de educación de adultos. Persigue la creación de nuevas empresas aunque con objetivos más modestos.
- C *Programas de autoempleo*. Están destinados a aquellos que quieren explorar la posibilidad del autoempleo en actividades más o menos tradicionales.

Sin embargo, no ha sido esta la única administración que ha contribuido al desarrollo de la educación empresarial. El Ministerio de Industria (Department of Industry) ha promovido frecuentemente actividades formativas a través de sus Small Business Information Centers, al igual que con su Industry Education Unit⁽²⁶³⁾. Por otra parte, en 1983 se puso en marcha una nueva iniciativa que también adquiriría un notable éxito, el *Graduate Enterprise Programme*. Este programa pretendía atraer a los estudiantes a punto de graduarse hacia la opción empresarial. Para ello, se puso en marcha una costosa infraestructura con seminarios de concienciación en numerosas universidades, y un largo proceso de selección que culminaba con un taller de dos días sobre empresarialidad. Los seleccionados en esos talleres eran los que participaban en el programa educativo en sí, consistente en cinco semanas de formación intensiva, y otras once para la compleción del plan de negocio⁽²⁶⁴⁾.

Por tanto, en el caso británico, la administración pública ha jugado un papel muy destacado tanto en el origen como en el desarrollo posterior de la educación empresarial. Esos programas públicos, aunque no han ido mayoritariamente dirigidos a estudiantes universitarios, sí que se han puesto en marcha en muchas ocasiones a través de centros de educación superior. Por tanto, no es de extrañar que sean estas instituciones las que más han destacado en ese área. Sin embargo, a pesar de esa rápido desarrollo, no han faltado problemas. Según Watkins (1998),

Small Business Management, vol. 23, num. 4, pp. 6-12.

(263) Birley, S. y Gibb, A.A. (1984): op. cit., p. 19.

(264) Brown, R. (1990): “Encouraging enterprise: Britain's Graduate Enterprise Program”, *Journal of Small Business Management*, vol. 28, num. 4; pp. 71-77.

debido a una serie de circunstancias derivadas especialmente de la influencia del Bolton Report, la investigación sobre empresariedad en el Reino Unido se ha centrado en el análisis de las pequeñas empresas, más que en la creación de nuevas o en el dinamismo empresarial. En el aspecto académico, esto se ha trasladado a una mayor especialización en cuanto a la formación para la gestión de pequeñas empresas, existiendo en este sentido una notable coherencia entre la investigación y la enseñanza⁽²⁶⁵⁾.

Por otra parte, existe cierto acuerdo en que la Universidad de Durham es probablemente el centro más destacado tanto en lo referente a la docencia como a la investigación. Así, su Small Business Centre fue creado en 1971, siendo uno de los centros especializados más antiguos del Reino Unido⁽²⁶⁶⁾. En este sentido, Erkkilä (2000) señala el caso de la Universidad de Durham como el más destacado en las tareas docentes. La labor de esa institución se ha traducido no sólo en la puesta en marcha de programas universitarios de educación empresarial, sino también en la elaboración de toda una serie de materiales didácticos para la enseñanza primaria, secundaria, formación profesional y formación de formadores⁽²⁶⁷⁾.

Ese gran desarrollo docente está probablemente sustentado en su consolidación como centro de investigación alrededor de Alan Gibb y su equipo. Frente a esa situación, otros centros e investigadores de ese país se han caracterizado por una falta de continuidad en su trabajo, abandonando el estudio de las pequeñas empresas y la actividad empresarial como línea principal de investigación, lo cual se ha traducido en un menor grado de consolidación⁽²⁶⁸⁾.

(265) Álvarez, J.L. (1993): op. cit., p. 9.

(266) Dana, L.P. (1992): op. cit., p. 75.

(267) Erkkilä, K. (2000): op. cit., pp. 201-202. El catálogo de materiales docentes desarrollados en la Universidad de Durham también está disponible a través de su Foundation for SME Development, <http://www.fsmed.org>.

(268) Watkins, D.S. (1998): "Reflections on the evolution and future development of small business-entrepreneurship research in the United Kingdom", en Pleitner, H.J. (Ed.): *Reinassance of SMEs in a globalized economy*, Swiss Research Institute of Small Business and Entrepreneurship, St. Gallen (Suiza), pp. 629-650, p. 637.

3.2.2. Francia

Otro país en el que la educación empresarial ha progresado notablemente ha sido Francia donde, a partir de la experiencia pionera de las Escuelas Superiores de Negocio, este tipo de formación se ha extendido considerablemente. Así, a lo largo de los años ochenta se han puesto en marcha experiencias en E.M. Lyon (1984), en la Universidad de Tours (1985), la Universidad de Reims (1987) o la de Paris Dauphine⁽²⁶⁹⁾. Este último centro incluye una especialización en empresariedad dentro del master en gestión de empresas, según señala Obrecht (1998).

Por su parte, a principios de los noventa, Dana (1992) refería la existencia de treinta y nueve Instituts Universitaires de Technologie que incluían en sus titulaciones de grado una opción sobre gestión de pequeñas empresas. Más recientemente, aunque no disponemos de cifras exactas, algunos autores parecen dar a entender que esa oferta se ha generalizado más aún⁽²⁷⁰⁾. Aunque, al menos en el caso de las “Grandes Ecoles”, la mayoría ha introducido sus programas de educación empresarial en la segunda mitad de los años noventa⁽²⁷¹⁾.

No obstante, este desarrollo no ha sido suficientemente rápido, según Obrecht (1998), debido al hecho de que la empresariedad no ha sido un valor verdaderamente reconocido social y culturalmente en Francia. Además, a esto se uniría el lento sistema de reconocimiento oficial de los cambios en los planes de estudios y en las nuevas titulaciones, en consonancia con lo que señalaba Carsrud (1991) para el conjunto de Europa. A pesar de ello, existen en la actualidad diversos programas que incluyen algún aspecto de educación empresarial. Así, además de los Instituts Universitaires de Technologie para el nivel de grado, existirían al menos trece centros en los que se imparte el título de postgrado de “Creación y gestión de pequeñas y medianas empresas”.

(269) Fayolle, A. (1999): op. cit., p. 13.

(270) Obrecht, J.J. (1998): “Entrepreneurship education and training in France, a new challenge to the universities”, comunicación presentada a IntEnt98 Internationalizing Entrepreneurship Education and Training, Oestrich-Winkel (Alemania), 26-28 julio, p. 4.

(271) Fayole, A. (2000): “Exploratory study to assess the effects of entrepreneurship programs on French students entrepreneurial behaviors”, *Journal of Enterprising Culture*, vol. 8, num. 2, pp. 169-184, p. 177.

Desde el punto de vista institucional, ha sido recientemente cuando la administración francesa ha comenzado a actuar. En primer lugar, desde 1997 se trata de impulsar el papel de las universidades en la promoción activa de la creación de empresas que, según la Tabla III.3, es una faceta ausente en Francia. Para ello, ese año se financiaron desde el Ministerio de Educación Nacional, Investigación y Tecnología tres proyectos presentados por universidades. Entre ellos, cabe mencionar el de la Universidad Blaise Pascal para crear una incubadora de empresas para alumnos de postgrado y ex-alumnos⁽²⁷²⁾.

Al mismo tiempo, Obrecht (1998) señala la puesta en marcha de dos iniciativas adicionales que considera muy importantes: la “Académie de l’Entrepreneuriat”, y la “Agence pour la Création d’Entreprises”, que suponen un importante avance en la institucionalización de la educación empresarial francesa. Así, respecto a la primera de ellas, se ha creado en 1998 con los objetivos de reunir a los docentes e investigadores francófonos, promocionar la empresarialidad en el sistema educativo, y difundir los métodos pedagógicos más adecuados para la educación empresarial. Esta Academia se está demostrando un instrumento muy útil para el fomento de la investigación y el intercambio de información entre investigadores.

Por su parte, ha principios de los años ochenta se creó la Agencie Pour la Création d’Entreprise (APCE) desde la administración pública. Esta Agencia, como su nombre indica, tiene como objetivo la promoción de la creación de empresas. Para ello, ofrece información sobre los aspectos legales y formales de la creación de empresas, sobre ayudas y servicios, etc. Sin embargo, ha sido en 1997 cuando se ha puesto en marcha dentro de la Agencia el “Conseil National de la Création d’Entreprise” (CNCE) y -de particular interés para nuestro trabajo- el Observatoire des Pratiques Pédagogiques en Entrepreneuriat (OPPE). En la actualidad, el OPPE dispone de una base de datos con casi un centenar de proyectos de formación empresarial llevados a cabo por todo tipo de instituciones formativas, si bien la inmensa mayoría son centros de educación superior. Esa base de datos se puede consultar en línea a través de la página web de la Agencia para la Creación de Empresas⁽²⁷³⁾.

(272) Obrecht, J.J. (1998): op.cit., p. 5.

(273) Fayolle, A. (1999): op. cit., p. 14, y directamente las instituciones mencionadas (<http://www.apce.com>, y <http://www.entrepreneuriat.com>).

Se puede decir, por tanto, que la educación empresarial se ha desarrollado en Francia como una rama más dentro de la disciplina de la empresarialidad. Se ha alcanzado en ese país un alto grado de institucionalización del estudio de la función empresarial en general y, como un componente de la misma, la educación empresarial. Existe, a diferencia de lo que ocurre en el Reino Unido, un amplio cuerpo de investigadores en este área, con una contribución destacada a nivel internacional, ya se mida ésta por las publicaciones en revistas científicas, participación en conferencias, etc. En particular, existe una estrecha colaboración con investigadores canadienses. Así, la Academie de l'Entreprenariat está abierta a todos los investigadores y docentes francófonos, y en ella hay una amplia representación de canadienses. Del mismo modo, y quizá a través de su contacto con los investigadores canadienses, también existe un amplio número de autores franceses que publican en revistas norteamericanas y participan en sus asociaciones científicas y conferencias.

3.2.3. Resto de Europa Occidental

Frente a los relativamente tempranos ejemplos de estos dos países, en el resto de Europa Occidental el desarrollo ha sido posterior y, según parece, especialmente rápido en los años noventa. Así, por ejemplo, en las otras dos grandes economías europeas -Alemania e Italia- el desarrollo de la educación empresarial ha sido mucho más modesto. Al menos esto es lo que se desprende del trabajo de Dana (1992). En ambos casos, a comienzos de la década de los noventa no existían programas específicos para el desarrollo de la empresarialidad, ni en el aspecto de la creación de empresas, ni en el de la gestión de pequeñas empresas.

Sin embargo, en los últimos años se han puesto en marcha algunas iniciativas. En Alemania, según el profesor Klandt (2000), hace sólo unos pocos años que se está desarrollando la educación empresarial de forma significativa. Así, en 1998 se creó la primera cátedra sobre empresarialidad, la cual es ocupada por el propio Heinz Klandt⁽²⁷⁴⁾. No obstante, el desarrollo está siendo muy rápido en varios aspectos: existen en el año 2000 diecisiete cátedras en funcionamiento, y otras

(274) Klandt, H. (2000): "Entrepreneurship climate in Germany and entrepreneurship education at the EBS", comunicación presentada a IntEnt2000, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Tampere (Finlandia), 10-12 julio.

nueve creadas aunque pendientes de cubrir; numerosas universidades ofrecen en la actualidad cursos sobre empresarialidad, no sólo a estudiantes de económicas y empresariales, sino también de otras carreras como medicina, biología, etc.; están en funcionamiento diez “Junior Project” que permiten a alumnos de secundaria poner en marcha mini-empresas; y también existen unas veinticinco competiciones de planes de negocio⁽²⁷⁵⁾. Por último, podemos mencionar la iniciativa EXIST, que pretende promover la creación de empresas por parte de estudiantes y personal universitario con ayuda de fondos comunitarios, y que ha atraído una notable atención internacional⁽²⁷⁶⁾

Del mismo modo, en Italia, Vesper y Gartner (1997) identifican a la Universidad Luigi Bocconi en Milán entre los centros más prestigiosos de impartición de educación empresarial fuera de los Estados Unidos. No obstante, como dijimos antes, el hecho de que este centro sea conocido fuera de su país es indicativo, ante todo, de su mayor “visibilidad” internacional. En este sentido, la organización de congresos internacionales parece ser una buena estrategia. Así, Bocconi organizó en septiembre de 2002 el congreso internacional *The New Frontiers of Entrepreneurship*, y en septiembre de 2003 el *Entrepreneurship, Innovation and Small Business (EISB) Conference*.

En el resto de países, la educación empresarial se ha desarrollado mucho más tardíamente. Así, a principios de los noventa no existían grandes experiencias destacadas, ni iniciativas ampliamente extendidas, según Dana (1992). No obstante, en la última década del siglo XX el crecimiento ha sido muy notorio. A modo de ejemplo, podemos referirnos al caso de Finlandia. En este país, la educación empresarial es un fenómeno muy reciente, de la década de los años noventa, debido en gran parte a la necesidad de recuperarse de la crisis económica y altos niveles de paro padecidos a principios de esa década⁽²⁷⁷⁾. En ese país, la influencia más destacada ha sido la británica, habiéndose inspirado gran parte de las iniciativas en las experiencias y proyectos desarrollados en la Universidad de Durham⁽²⁷⁸⁾. En la actualidad, centros como la Universidad de Jyväskylä han

(275) Klandt, H. (2000): *ibidem*, p.3.

(276) Kantis, H., Ishida, M. y Komori, M. (2002): *Empresarialidad en economías emergentes: creación y desarrollo de nuevas empresas en América Latina y el Este de Asia*, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington.

(277) Erkkilä, K. (2000): *op. cit.*, pp. 139-140.

(278) Erkkilä, K. (2000): *ibidem*, p. 149.

alcanzado algún prestigio internacional por sus programas de educación empresarial⁽²⁷⁹⁾.

3.2.4. Europa del Este

Por último, si nos fijamos en los países en transición de la Europa del Este, también aquí es a partir de 1990 -con la caída de los regímenes comunistas y el comienzo de su transición hacia economías de mercado- cuando comienzan a darse las primeras experiencias de educación empresarial⁽²⁸⁰⁾. No obstante, en todos estos países ha existido una aceptación bastante amplia de la necesidad de incentivar la economía de mercado, la creación de empresas y, a partir de ahí, la educación empresarial, lo que ha llevado a la transferencia y adaptación de programas desde Europa Occidental y los Estados Unidos⁽²⁸¹⁾.

En este sentido, se puede citar el caso de Bulgaria como paradigmático. En ese país, en el año 1991 se puso en marcha el primer curso sobre educación empresarial en la Universidad de Economía Nacional y Mundial. Al parecer, la idea surgió tras un seminario Búlgaro-Danés en 1990, y se puso en marcha con gran rapidez⁽²⁸²⁾. Sin embargo, toda esa importación de modelos occidentales, sin apenas adaptación a las circunstancias específicas de los países en transición está conllevando una serie de consecuencias negativas como «la inundación y la desilusión»⁽²⁸³⁾. En este mismo sentido se pronuncia Matlay (2001), quien considera que las instituciones educativas públicas y las administraciones han sido bastante lentas a la hora de aceptar y desarrollar la educación empresarial, y han sido las instituciones privadas -especialmente las occidentales, que se habrían apresurado a instalarse en estos países para aprovechar la «fiebre del oro»- las que han tratado de cubrir esa demanda⁽²⁸⁴⁾.

(279) En este sentido, Vesper, K.H. y Gartner, W.B. (1999): op. cit., pp. 197-198, la citan como unos de los programas europeos destacados en educación empresarial.

(280) Rosa, P., Scott, M.G. y Klandt, H. (1996): "Introduction: educating entrepreneurs in modernising economies", en Rosa, P., Scott, M.G. y Klandt, H. (Eds.): *Educating entrepreneurs in modernising economies*, Ashgate, Avebury.

(281) Rosa, P., Scott, M.G. y Klandt, H. (1996): *ibidem*, pp. 12-15.

(282) Todorov, K. (1996): "Training young entrepreneurs at universities: the case of Bulgaria", en Rosa, P., Scott, M.G. y Klandt, H. (Eds.): *Educating entrepreneurs in modernising economies*, Ashgate, Avebury.

(283) Gibb, A.A. (1993b): "Small business development in Central and Eastern Europe - opportunity for a rethink?", *Journal of Business Venturing*, vol. 8, num. 6, pp. 461-486, p. 480.

(284) Matlay, H. (2001): "Entrepreneurial and vocational education and training in Central and Eastern Europe",

Una posible justificación para ese fenómeno podemos encontrarla en el hecho de que en Europa del Este apenas sí existen personas con experiencia práctica sobre gestión de pequeñas empresas que a su vez estén en condiciones de impartir un programa formativo, por lo que ha sido más fácil en muchas ocasiones recurrir a “expertos” occidentales⁽²⁸⁵⁾. Desafortunadamente, en la mayoría de los casos, los expertos occidentales tenían un conocimiento muy superficial de la realidad o las necesidades locales, por lo que la formación habría sido de dudoso valor.

Por contra, en algunos casos sí existe un proceso de adaptación en el que se diseña e implementa el programa formativo teniendo en cuenta la realidad local o nacional. A modo de ejemplo, podemos citar el de la Universidad de Maribor, en Eslovenia, que ha desarrollado un programa de educación empresarial basado en el aprendizaje activo a partir de su propia experiencia⁽²⁸⁶⁾. Esto no significa que no haya existido una cierta imitación de los proyectos occidentales, sino que éste se ha realizado en combinación con la experiencia previa y sometiénolos a un proceso de adaptación.

3.3. El caso de España

En España, al igual que en la mayoría de Europa, el desarrollo de la educación empresarial ha sido relativamente tardío. Es durante los años ochenta cuando comienzan a ponerse en marcha algunos cursos de educación empresarial en instituciones de educación superior. La única excepción conocida la constituye el Instituto de Estudios Superiores de la Empresa (IESE), que puso en marcha en 1974 un curso sobre creación y gestión de nuevas empresas. Sin embargo, ese curso ha permanecido aislado al menos durante veinte años, sin ningún desarrollo o ampliación posterior de la oferta⁽²⁸⁷⁾. De hecho, es sólo bien entrados los años

Education + Training, vol. 43, num. 8/9, pp. 395-404, p. 397.

(285) Smallbone, D. (1999): “Entrepreneurship and small business development in transition economies: achievements and future challenges”, comunicación presentada a IntEnt99, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Sofía (Bulgaria), 14-16 junio.

(286) Belak, J. y Duh, M. (1996): “Proactive methods in teaching entrepreneurship, enterprise policy and management in a transition economy”, en Rosa, P., Scott, M.G. y Klandt, H. (Eds.): *Educating entrepreneurs in modernising economies*, Ashgate, Avebury.

(287) Dana, L.P. (1992): op. cit., p. 74.

ochenta cuando comienza a realizarse investigación en ese área, formándose un grupo de investigadores, estableciéndose algunos lazos internacionales, etc⁽²⁸⁸⁾.

A diferencia de lo que ocurre en gran parte de Europa, en España este desarrollo no es fruto de un gran movimiento, o de la promoción por parte de la administración, ni siquiera de la colaboración de las instituciones académicas. Se trata de iniciativas particulares aisladas de profesores con una formación y/o contactos en los Estados Unidos. Estos profesores han sido los portadores, tanto en el sentido intelectual, como en el sentido físico, de libros, programas de cursos, materiales docentes, ...⁽²⁸⁹⁾. Se trata, por tanto, de una imitación profesional y personal, no institucional u organizacional. Las universidades y facultades no se han involucrado, por lo que el mayor o menor desarrollo ha dependido de las habilidades políticas de los profesores implicados. Esta es la situación que describía Álvarez (1993) en referencia a los años ochenta y que, según creemos, sigue siendo en gran parte válida para describir el momento actual.

Álvarez (1993) añade, además, que apenas existen actividades de educación empresarial fuera de la universidad, ya que ni se publican revistas -científicas ni divulgativas- ni existen grandes figuras reconocidas que promuevan la misma. Es decir, en España se adolece de una falta de visibilidad social de la educación empresarial, y probablemente también de la figura empresarial en general, lo que dificulta enormemente su desarrollo en las universidades y otros centros de formación. Se podría afirmar, por tanto, que el interés por la empresarialidad ha llegado a España mediante la dinámica normal de difusión e institucionalización de las ideas. Sin embargo, para que ese interés alcance importancia y visibilidad sociales, creándose instituciones firmes para su mantenimiento y difusión, es necesaria la acción decidida de grupos sociales. Lo cual, en España, no habría ocurrido.

Una posible excepción la constituiría la Universidad Autónoma de Barcelona. Aunque también aquí ha sido el impulso de un profesor el que ha permitido desarrollar la significativa infraestructura de la que actualmente dispone esa universidad. En efecto, el profesor José María Veciana, uno de los investigadores españoles más destacados en el área de la empresarialidad, ha sabido aglutinar a

(288) Álvarez, J.L. (1993): *op. cit.*, p. 12.

(289) Álvarez, J.L. (1993): *ibidem*, p. 13.

un grupo de colegas y también desarrollar actividades formativas, algunas de las cuales han alcanzado relevancia internacional.

Así, la Universidad Autónoma de Barcelona introdujo en 1976 un primer curso de doctorado relacionado con esta materia. Se trataba de “Evolución histórica de la función empresarial”. Un paso más se logró en 1989, cuando se puso en marcha el “European Doctoral Programme on Entrepreneurship and Small Business Management”. El cuál surgió inicialmente como una iniciativa desarrollada por el European Council of Small Business, co-organizado por la Universidad de Vaxjo (Suecia), y en la que participan varias universidades del continente⁽²⁹⁰⁾. Este programa, aunque no tiene como objetivo la formación para la creación de empresas, sí puede considerarse dentro de esta categoría al permitir la formación de formadores en este área.

Pero incluso en esa universidad, no ha sido hasta el curso académico 1997-1998 cuando se ha introducido un curso sobre empresarialidad abierto a todos los alumnos de la misma. Hasta entonces, la oferta existente estaba limitada a los alumnos de la facultad de empresariales. El propio Veciana (1998) afirma no conocer ninguna iniciativa comparable en otras universidades españolas, en las cuales este tipo de cursos son todavía infrecuentes⁽²⁹¹⁾.

Tampoco existen en España grandes centros de investigación comparables a los de otros países. Así, Veciana y Genescà (1997) realizan una revisión de los trabajos científicos publicados en revistas científicas por investigadores españoles en un periodo de quince años desde 1980 hasta 1995. Cabe señalar, en este sentido, que estos autores tampoco identifican ninguna revista específicamente dedicada al tema de la empresarialidad. Según su análisis, en ese periodo el número total de trabajos analizados no llega a doscientos. También en este aspecto destaca la Universidad Autónoma de Barcelona, que es el origen de un diez por ciento de las publicaciones. Sin embargo, en números absolutos ese porcentaje representa unos veinte trabajos a lo largo de los quince años. Por debajo de esa universidad se situaría el IESE, y las de Zaragoza y Complutense,

(290) Veciana, J.M. y Genescà, E. (1997): “Entrepreneurship and small business research in Spain”, en Landström, H., Frank, H. y Veciana, J.M. (Ed.): *Entrepreneurship and small business research in Europe*, Ashgate, Aldershot, p. 265.

(291) Veciana, J.M. (1998): “Entrepreneurship education at the university level: A challenge and a response”, comunicación presentada a Rencontres de St. Gall, Universidad de St. Gallen (Suiza), septiembre, p. 379.

los tres centros con alrededor de quince trabajos en ese período. Además, la mitad de esos trabajos analizan la estructura económico-financiera de las pymes o sus estrategias, por lo que se encontrarían a caballo entre la disciplina de la empresariedad y otras como planificación estratégica, política de la empresa o dirección financiera.

No obstante, en el pasado más reciente se observan algunas transformaciones positivas. Ese movimiento de impulso de la empresariedad en general, y de la educación empresarial en particular, que Álvarez (1993) echaba de menos hace una década parece estar comenzando tímidamente a consolidarse. En efecto, en estos últimos años se apuntan algunos cambios tanto en el aspecto docente, como en el de la institucionalización de la educación empresarial⁽²⁹²⁾.

Ese mayor grado de institucionalización se puede medir no sólo por la publicación de un mayor número de trabajos, sino también porque se comienzan a incluir mesas sobre creación de empresas en distintas reuniones científicas. Con respecto a las publicaciones, el estudio de Veciana y Genescà (1997) muestra que en el periodo 1991-1995 se han publicado prácticamente los mismos trabajos que en los diez años anteriores. Martín y Martínez (2001), por su parte, afirman que en la segunda mitad de los noventa el crecimiento ha sido aún mayor. En particular, la Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa dedicó en 1999 un monográfico al tema de creación de empresas⁽²⁹³⁾. Más recientemente, acaba de publicarse una recopilación de trabajos destacados en el área de la creación de empresas⁽²⁹⁴⁾.

En segundo lugar, en relación a las reuniones científicas, tanto la Asociación Europea de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM) como la Asociación Científica de Economía y Dirección de la Empresa (ACEDE), celebran congresos anuales en los que se vienen incluyendo regularmente en los últimos años mesas de trabajo sobre “creación de empresas” y/o “empresa familiar”. En particular, la ACEDE ha constituido en 2002 la sección sobre “Función empresarial y creación de empresas”, y celebra desde el año 1999 una reunión anual de

(292) Martín, A. y Martínez, S. (2001): “Experiencia docente en creación y viabilidad de empresas. Una propuesta metodológica”, comunicación presentada al XI Congreso Nacional de ACEDE, Zaragoza, 16-18 septiembre, pp. 2-3.

(293) *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 8, num. 3.

(294) Arnal Losilla, J.C. (Coord.) (2003): *Creación de empresa: los mejores textos*, Ariel, Barcelona.

profesores de creación de empresas. Del mismo modo, estas asociaciones editan sendas revistas científicas (Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa, y Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa, respectivamente) en las que se publican a veces algunos artículos sobre empresariedad, si bien es cierto que son todavía muy minoritarios⁽²⁹⁵⁾.

Por su parte, en el aspecto docente, la reforma de los planes de estudios que se realiza en muchas universidades españolas en los años noventa ha dado pie a la introducción en varias de ellas de una asignatura de “creación y viabilidad de empresas”, aunque limitada casi siempre a los estudios de ciencias empresariales y como asignatura optativa o curricular. Todavía en el año 2000 son menos de la mitad de las universidades las que incluyen asignaturas de este tipo⁽²⁹⁶⁾.

Un ejemplo típico de este enfoque podría ser el de la Universidad Autónoma de Madrid y su Programa de Cooperación Educativa, en el cual se ha incorporado desde 1986 la obligatoriedad para todos los alumnos de elaborar un proyecto de creación de una nueva empresa. Sin embargo, se trata de un programa bastante restringido, que se caracteriza por la participación activa del alumno en una empresa al mismo tiempo que realiza sus estudios de segundo ciclo de la licenciatura⁽²⁹⁷⁾. Para el resto de los alumnos de la licenciatura en administración y dirección de empresas, tan sólo se ofrecía un seminario desde 1993 sobre creación de empresas, que en el año 2000 se ha convertido en una asignatura optativa.

Sin embargo, según describen De Pablo et al. (2001), esa universidad también cuenta con la existencia de un centro específico sobre empresariedad. Se trata del Centro de Iniciativas Empresariales y Desarrollo del Autoempleo y de Emprendedores (CIADE), creado en 1998 con el patrocinio de Caja Madrid y cuyo objetivo es fomentar el espíritu empresarial en la sociedad española, y en la comunidad universitaria en particular. Este centro realiza actividades de

(295) En este sentido, pueden consultarse las páginas web respectivas de AEDEM (<http://www.aedem-virtual.com>) y de ACEDE (<http://www.acede.f2i.org>).

(296) Martín, A. y Martínez, S. (2001): *op. cit.*, p. 3., que citan un estudio no publicado de José María Veciana y David Urbano.

(297) De Pablo, I., Casani, F., Santos, B. y Cabezuelo, A. (2001): “La creación de empresas en la universidad: el caso de la universidad autónoma de Madrid”, comunicación presentada al XI Congreso Nacional de ACEDE, Zaragoza, 16-18 septiembre, p. 4.

sensibilización entre los alumnos de últimos cursos de las distintas titulaciones y, para aquellos interesados, les asesoran y guían durante todo el proceso de desarrollo de la idea y el plan de negocio, incluyendo apoyo en la búsqueda de financiación, e incluso formación y asesoría una vez creada la empresa⁽²⁹⁸⁾.

Según parece, todavía no existe una diversificación importante en cuanto a los contenidos de los cursos, pues la gran mayoría de las universidades ofrecen una sola asignatura sobre creación de empresas. No obstante, comienzan a aparecer los primeros programas o agrupaciones de asignaturas, especialmente a nivel de postgrado y en la mayoría de los casos en universidades privadas. A modo de ejemplo podemos citar la Universidad Antonio de Nebrija, que ofrece la licenciatura en dirección y administración de empresas con diploma en creación de empresas y dirección de empresas familiares. Así mismo, esa universidad también ofrece un Máster en dirección de empresas con especialización en creación de empresas y dirección de empresas familiares⁽²⁹⁹⁾.

En todo caso, el nivel de desarrollo e institucionalización de la educación empresarial en España está aún muy lejos del de otros países europeos. Este hecho, en nuestra opinión es más preocupante desde el momento en que otros países como Finlandia han comenzado a desarrollarla con un retraso similar o incluso mayor, y sin embargo en la actualidad se encuentran entre los más avanzados de Europa en este campo. En este sentido, el desarrollo experimentado en los últimos años comienza a ofrecer algunos resultados que permiten una cierta esperanza.

4. Desarrollo de la educación empresarial en el resto del mundo

Si bien Norteamérica y Europa son las dos áreas donde la educación empresarial ha alcanzado un mayor desarrollo, en el resto del mundo también ha surgido un importante movimiento en este sentido. Así, en un análisis de la educación empresarial fuera de esas dos áreas se afirma que «a partir de iniciativas

(298) De Pablo, I., Casani, F., Santos, B. y Cabezuelo, A. (2001): *ibídem*, p. 8.

(299) Véase <http://www.nebrija.com>.

gubernamentales, las universidades no sólo están ofreciendo cursos, sino que también realizan una creciente cantidad de investigación tanto aplicada como teórica sobre temas relacionados con la empresariedad»⁽³⁰⁰⁾.

No obstante, el grado de desarrollo actual todavía es relativamente escaso en muchos de esos sitios. En África y Asia, en particular, la mayor fuente de educación e investigación parte de las agencias gubernamentales o al menos con participación pública. Sin embargo, según Brockhaus (1991) el Estado en la mayoría de los países en desarrollo carece de la agilidad, la credibilidad y el conocimiento necesario para llevar a cabo estos proyectos de forma efectiva. Por tanto, una forma de superar ese obstáculo consiste en realizar el proyecto a través de una organización que sí posea esas características. La Organización Internacional del Trabajo (OIT) sería una de esas organizaciones. De hecho, su participación en la promoción de pequeñas empresas se remontaría hasta finales de los años cincuenta. En la mayoría de los casos, la OIT ha participado en proyectos de campo conjuntamente con institutos u organizaciones locales. La creciente importancia de este tipo de actividades llevó a la creación de una sección especializada en la gestión y desarrollo de pequeñas empresas en 1977. Se trata de la Management Development Branch, que se encuentra dentro del Departamento de Formación. Desde entonces, el número de proyectos se ha incrementado sustancialmente. En 1990 había treinta diferentes proyectos de desarrollo de pequeñas empresas en funcionamiento por todo el mundo⁽³⁰¹⁾.

La OIT no es el único organismo que se ha preocupado por la necesidad de promover la actividad empresarial en los países en desarrollo. De hecho, su actuación en favor de la educación empresarial es parte de una estrategia para el desarrollo de las pequeñas y medianas empresas, como pone de manifiesto, por ejemplo, Tolentino (1995). Así mismo, existen otra serie de organismos internacionales que también tienen entre sus objetivos la promoción del sector privado y la actividad empresarial como estrategia de desarrollo de los países del tercer mundo. Así, por ejemplo, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) establece una serie de orientaciones para que la cooperación

(300) Brockhaus, R.H. (1991): "Entrepreneurship education and research outside Northamerica", *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 15, num. 3, pp. 77-84, p. 83.

(301) Brockhaus, R.H. (1991): *ibidem*, p. 80.

con estos países trate de promover el desarrollo del sector privado⁽³⁰²⁾. Igualmente, también el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) considera que la promoción de las microempresas puede ser una estrategia válida para la lucha contra la pobreza, aunque no apuesta directamente por la formación empresarial⁽³⁰³⁾. Incluso desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) existen voces que plantean la conveniencia de incluir la educación empresarial dentro de la formación profesional⁽³⁰⁴⁾. La promoción de las pequeñas empresas es, por tanto, una estrategia de actuación en el tercer mundo bastante consolidada a nivel internacional y, en algunos casos -como la OIT-, se apuesta por la formación empresarial como instrumento.

De esta forma, entre las directrices para el análisis de las políticas y programas de desarrollo de las pequeñas y medianas empresas, la OIT considera que «la política educativa y un contenido curricular que enfatizen habilidades empresariales prácticas [...] contribuirán a proporcionar a los empresarios potenciales las habilidades básicas de gestión necesarias para crear y dirigir una empresa. La capacidad de solucionar problemas, la creatividad, toma de decisiones, comunicación y liderazgo son habilidades empresariales que pueden ser parcialmente establecidas a través del sistema educativo. La incorporación de la empresarialidad en el currículum escolar y la exposición a la práctica empresarial real puede hacer a los estudiantes conscientes de que la empresarialidad constituye una alternativa viable de carrera profesional»⁽³⁰⁵⁾.

Entre los programas de la OIT en este campo, nos interesan especialmente dos de ellos directamente relacionados con la educación empresarial. Se trata de “Start Your Business” (SYB) e “Improve Your Business” (IYB), los cuales en muchas ocasiones se implementan de forma conjunta con la denominación de

(302) OCDE (1994): *DAC Orientations for development co-operation in support of private sector development*, Comité de Ayuda al Desarrollo, París.

(303) PNUD (1996): *Microfinance and anti-poverty strategies. A donor perspective*, United Nations Capital Development Fund, Nueva York.

(304) Lasonen, J.L. (1999): “Entrepreneurship and self-employment training in technical and vocational education”, comunicación presentada al UNESCO CONGRESS, Second International Congress on Technical and Vocational Education, Seul (Corea del Sur), 26-30 abril.

(305) Tolentino, A. (1995): “Guidelines for the analysis of policies and programmes for small and medium enterprise development”, Enterprise and Mangement development working paper - EMD/13/E, Organización Internacional del Trabajo, Ginebra, p. 10.

“Start and Improve Your Business” (SIYB)⁽³⁰⁶⁾. Se trata de un proyecto muy ambicioso que ha actuado en más de sesenta países de África, Asia y Latinoamérica. El personal de la OIT interviene formando a la organización local, la cual a su vez imparte la formación a los empresarios reales o potenciales utilizando los materiales pedagógicos desarrollados por la propia OIT.

No obstante, el perfil de los participantes es muy diverso, variando desde personas sin apenas estudios (como ocurre frecuentemente en África y Latinoamérica), hasta titulados universitarios (especialmente en el caso de India). Del mismo modo, los materiales didácticos son muy versátiles, habiéndose adaptado a las distintas características de la población sobre la que se pretende actuar en cada país. Por ejemplo, una versión más avanzada del material del programa IYB ha sido desarrollada para la India y también para Latinoamérica, mientras que otra más simplificada se realizó para África. Se trata, por tanto, en la realidad, de un curso sobre gestión de pequeñas empresas que se imparte a distintos niveles según la población objetivo a la que se dirige.

El programa SYB es posterior, como describe Samuelsen (1997), poniéndose en marcha por la oficina regional de esa organización en el Pacífico Sur para un proyecto en Fiji. Se trata de un curso centrado en la creación de empresas, y ya se ha adaptado a modo de proyecto piloto a África. También se ha completado una edición internacional que debe servir de base para la adaptación regional del programa. Más recientemente se ha creado el programa “Know About Business” (KAB), probado por primera vez en Kenia en 1996. El proyecto KAB es, en realidad, un curso de sensibilización hacia la actividad empresarial, pensado para impartirse de forma previa al SYB, para preparar a los candidatos y servir al mismo tiempo de mecanismo de preselección.

Los resultados parecen ser bastante favorables. Samuelsen (1997) señala cómo los participantes en el programa IYB (más de cien mil en todo el mundo) están satisfechos con el curso y un 90% aplican en la gestión de sus empresas los conocimientos adquiridos. Además, un 65% de las habilidades aplicadas tienen resultados directamente visibles en términos de rentabilidad y crecimiento del

(306) Samuelsen, P. (1997): “The Start and Improve Your Business programme: achievement and experiences worldwide”, Small Enterprise Development Working Paper SED 23/E, Organización Internacional del Trabajo, Ginebra.

empleo en sus empresas. Sin embargo, el propio informe considera como un aspecto que debe mejorarse el hecho de que el grado medio de asimilación de los contenidos del curso es relativamente bajo. En relación al programa SYB, por su parte, las primeras evaluaciones del mismo también han sido muy favorables. En un periodo de sólo ocho meses tras el periodo formativo, el 45% de los participantes habían puesto en marcha sus empresas, creando no sólo sus propios empleos, sino más de un puesto de trabajo adicional por cada empresario.

En lo que se refiere a las diferencias existentes entre los proyectos de distintas partes del mundo, Bécharad (1998) analiza un total de 146 proyectos provenientes de cuarenta países, recopilados a través de la base de datos INTERMAN. No obstante, puesto que sólo seis se localizan en África, no se pueden extraer conclusiones en relación a ese continente. Estos proyectos están clasificados según tres tipos de objetivos: los que persiguen la sensibilización hacia la empresarialidad (tipo I); los que tratan de promover la creación de nuevas empresas entre los participantes (tipo II); y los que se centran en la supervivencia y crecimiento de las empresas existentes (tipo III). En conjunto, los más abundantes son los segundos, suponiendo algo más del cuarenta por ciento. A continuación, los proyectos de tipo III representan la tercera parte, mientras que los de sensibilización sólo suponen algo menos de la cuarta parte.

Si analizamos las diferencias por regiones, encontramos una distribución bastante similar en todas las regiones. La diferencia más significativa, no obstante, corresponde a la mayor presencia en Asia de proyectos que persiguen la creación de empresas (tipo II), y que suponen casi el 60% del total. Esto se explicaría porque en ese continente es más frecuente que los programas sean puestos en marcha por organizaciones comunitarias, en lugar de por escuelas y otras instituciones del sistema educativo formal. Este hecho también se traduciría en un diseño de contenidos más cercanos al entorno local, y una pedagogía más activa y participativa⁽³⁰⁷⁾.

Por su parte, Loucks (1988) confirma que el perfil de los estudiantes es muy variado, como se ha señalado antes para los programas de la OIT, orientándose en muchos casos hacia minorías étnicas o colectivos especialmente

(307) Bécharad, J.P. (1998): "L'enseignement en entrepreneurship à travers le monde: validation d'une typologie", *Management International*, vol. 3, num. 1.

desfavorecidos. En este sentido, aunque puede incluir a titulados universitarios, no se trata normalmente de estudiantes, ni suelen estar promovidos desde las universidades. Por otro lado, según ese autor, aunque las tasas de creación de empresas son relativamente altas, el tipo de actividades desarrolladas suele ser imitativa y emplear tecnologías tradicionales.

En cualquier caso, al igual que se señalaba en relación a los países del este de Europa, es muy habitual que se produzcan transferencias de programas. Como afirma Erkkilä (2000), esa traslación suele ser más frecuente desde los países en los que la educación empresarial está más avanzada, hacia aquellos otros en los que está menos desarrollada. La lógica de este proceso puede corresponderse a un impulso de “oferta” -organizaciones de ayuda al desarrollo que tratan de impulsar la difusión de aquellos de sus proyectos que han resultado con éxito-, o a uno de “demanda” -con la intención de aprovechar el saber-hacer existente⁽³⁰⁸⁾. En estos casos, no obstante, es fundamental tener en cuenta las diferencias no sólo en los objetivos, en las características de la población beneficiaria y del mercado local, sino también en relación al contexto sociocultural e institucional.

Así, cuando Easwaran et al. (1996) analizan la traslación desde Escocia hacia la India de un proyecto de formación para la creación de empresas por mujeres, hacen un gran hincapié en la serie de transformaciones y adaptaciones que debieron ponerse en marcha para lograr que funcionara. De esta forma no sólo se facilita el éxito del programa, sino que también se evita lo que en el apartado dedicado al debate sobre la educación empresarial llamábamos el “imperialismo educativo”.

En definitiva, para concluir, en este capítulo hemos definido qué vamos a entender por educación empresarial. Se trata de una definición muy amplia, en la que pueden caber numerosas iniciativas diferentes. Así, por ejemplo, se puede distinguir entre las que se imparten dentro del sistema educativo y las que se realizan al margen del mismo. En particular, para nosotros, la formación dirigida al surgimiento de empresarios de calidad constituiría una variedad específica dentro de esa definición, y es la que más nos interesa.

(308) Easwaran, S., Hartshorn, C. y Richardson, P. (1996): “Issues in the transfer of business start-up training”, en Rosa, P., Scott, M.G. y Klandt, H. (Eds.): *Educating entrepreneurs in modernising economies*, Avebury, Aldershot, pp. 151-152.

Además, también hemos analizado el origen y el ritmo de desarrollo de la educación empresarial en el mundo. Para ello hemos comenzado por el caso de los Estados Unidos, donde sin duda se halla más extendida, encontrándola en la actualidad perfectamente consolidada. En el caso europeo, aunque con algún retraso, ha seguido un ritmo de expansión bastante aceptable. Especialmente, en los últimos diez o quince años ha recibido un fuerte impulso desde las instituciones comunitarias. En los países en desarrollo, por su parte, aunque su origen ha sido relativamente antiguo, existen algunas características diferenciadoras importantes. Así, nos referimos a su desarrollo al margen de las instituciones universitarias, y más ligado a organizaciones preocupadas por el desarrollo, especialmente las internacionales como la OIT o las agencias de países de la OCDE.

El significativo grado de consolidación actual de la educación empresarial en regiones como los Estados Unidos y Europa, como hemos visto, ha permitido el desarrollo de programas más complejos. Éstos incluyen la combinación de diferentes cursos, lo cual supone una mayor dificultad a la hora de coordinarlos. Por ello, resulta necesario una mayor atención a aspectos como los objetivos perseguidos, los contenidos específicos a impartir, o la metodología a emplear. En este sentido, en el siguiente capítulo tratamos de profundizar en algunos de los elementos que configuran un programa de educación empresarial.

Capítulo IV:

Elementos de la Educación Empresarial

En el capítulo anterior comenzamos definiendo qué es lo que nosotros vamos a entender por educación empresarial. Como vimos, se trata de una acepción muy amplia, en la que podrían encajar multitud de actividades formativas diferentes. En este sentido, diversos autores han puesto de manifiesto que en la práctica existe una importante diversidad de iniciativas. Esto se debería a que en cualquier proyecto de educación empresarial intervienen numerosos elementos, y que de la combinación específica de todos ellos es de lo que depende el resultado concreto que se alcance. Por lo tanto, creemos justificado dedicar este capítulo al análisis de esos elementos que constituyen todo proyecto de educación empresarial.

De esta forma, el primer aspecto a tener en cuenta debe ser, sin duda, el relativo a los objetivos que se persiguen con esa acción. En efecto, ya hemos visto que en la práctica suelen establecerse dos objetivos distintos en estas actividades -la promoción de una sociedad más empresarial, y la creación efectiva de empresas por parte de los participantes-. Según veremos, también pueden existir otros objetivos y, en particular, el de elevar las intenciones hacia las distintas fases del proceso empresarial. Así, si se persigue una mayor intención de crear, se estará contribuyendo al surgimiento de empresarios. En cambio, si se pretende promover el surgimiento de empresarios de calidad, habrá que incrementar la intención de desarrollar comportamientos dinamizadores. Muy relacionado con ese primer aspecto se encontrarían los actores que intervienen en todo proceso formativo. Se trata, de una parte, del profesorado y, de otra, del alumnado. Por tanto, dedicaremos el primer epígrafe de este capítulo al análisis de estos aspectos.

En segundo lugar, los contenidos de la acción formativa también constituyen un elemento muy relevante a la hora de caracterizarla. Así, si tenemos en cuenta el alto grado de difusión que los programas de educación empresarial han ido

adquiriendo en los últimos años, cabría suponer que los contenidos divergirán sustancialmente de unos a otros. En este sentido, según vimos en el Capítulo II, los programas formativos deberían adaptarse a las circunstancias de los participantes y del entorno local en el que van a impartirse. Del mismo modo, ese contenido también deberá estar relacionado con los objetivos que se pretendan alcanzar con la formación. Por tanto, las posibles combinaciones de participantes, objetivos, circunstancias locales, podrían dar lugar a una enorme variedad de contenidos. En el segundo epígrafe nos detendremos en este aspecto.

En cualquier caso, hay que tener en cuenta que la relación existente entre contenidos y pedagogía debe ser bastante estrecha, como podremos comprobar a lo largo del capítulo. En efecto, la formación empresarial pretendería inducir un cambio en el comportamiento de los participantes. Tanto si se persigue la creación efectiva de empresas, como si el objetivo es el de desarrollar una personalidad más creativa e innovadora, el resultado de la educación debiera ser un cambio en el forma de actuar de los alumnos. De este modo, son muchos los autores que establecen esa estrecha relación entre lo que se imparte y la forma en la que se imparte. Así, se pretende subrayar el hecho de que un determinado contenido sólo sería útil si impacta de cierta manera en la mente del receptor de la formación.

Por lo tanto, en la medida en que la educación empresarial no se limita a transmitir conocimientos, sino que trata al mismo tiempo de conformar actitudes e intenciones, el método de enseñanza pasa a ser un elemento fundamental. En el tercer epígrafe trataremos de resumir algunas de las aportaciones en este sentido. En particular, ciertos trabajos señalan la necesidad de adaptar el sistema de enseñanza a los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos, para que esa formación sea realmente efectiva.

No obstante, tanto en relación a los contenidos como al método pedagógico utilizado, la regla de validación de los mismos debería ser la efectividad y adecuación a los objetivos perseguidos. Así, si un determinado módulo o la forma de impartirlo se muestran útil de cara a las metas de esa formación, entonces se debería retener como parte del proyecto. En cualquier caso, la elección debe basarse en algún tipo de ejercicio de evaluación. Por tanto, consideramos conveniente dedicar el último epígrafe a la revisión de los intentos de evaluación que se han llevado a cabo sobre la educación empresarial.

1. Objetivos y actores en la educación empresarial

Como se ha señalado anteriormente, la educación empresarial ha adquirido un desarrollo muy notable en las universidades y demás centros de educación superior. En este sentido, se da la circunstancia de que los docentes que imparten ese tipo de formación son en muchas ocasiones los investigadores que tratan de hacer avanzar la disciplina. De esta forma, muchos de los autores citados a todo lo largo de este trabajo son o han sido ellos mismos profesores de educación empresarial, por lo que al conocimiento teórico sobre la disciplina añaden su propia experiencia práctica.

Este es el caso, por ejemplo de Brockhaus (1992), uno de los investigadores más reconocidos sobre la empresarialidad, y que realiza al mismo tiempo funciones docentes. Ese autor ha planteado el alcance y las limitaciones de la educación empresarial. Según él, la enseñanza de la empresarialidad puede asimilarse a las enseñanzas artísticas, en el sentido de que los educadores en ese área pueden enseñar determinadas habilidades que son útiles y necesarias: «podemos enseñar marketing y financiación de pequeñas empresas, pero no podemos garantizar que cualquiera vaya a ser un empresario de éxito. La educación empresarial es tan importante, en mi opinión, para quien quiere ser empresario como la educación artística lo es para el que quiere ser artista»⁽³⁰⁹⁾. No obstante, el propio Brockhaus (1992) señala la gran cantidad de variables que deben ser consideradas en la misma, y la gran variedad de opciones que existen en cada una de ellas. El resultado es un amplísimo abanico de tipos de educación empresarial, en función, entre otras cuestiones, de las siguientes⁽³¹⁰⁾:

C *Los tipos de alumnos participantes.* Puede tratarse de empresarios en activo, ya sea porque han creado su propia empresa, porque la han comprado en funcionamiento o porque la han heredado. En este caso, también hay que tener en cuenta las características de su empresa, las cuales pueden ser muy diferentes (en rápido crecimiento o estancadas, con personal muy cualificado o sin cualificar, etc.). También pueden ser estudiantes, o empleados que no están satisfechos con su trabajo. Por último, también pueden ser banqueros,

(309) Brockhaus, R.H. (1992): op. cit., p. 1.

(310) Brockhaus, R.H. (1992): ibídem, p. 2-4.

consultores o empleados de instituciones de apoyo empresarial que necesitan conocer en profundidad ese campo para desarrollar su trabajo.

- C *La gran diversidad de necesidades que pueden presentar*, en función de cuáles sean sus objetivos. Esto, lógicamente, estará muy relacionado con el tipo de alumno de que se trate, pero incluso alumnos en situaciones similares pueden tener objetivos distintos.
- C *Quién proporciona la formación*. Puede tratarse de un profesor universitario, o de un empresario en activo, que complementa su actividad con la enseñanza a tiempo parcial. También existen casos de enseñanza a distancia, con programas a través de la televisión o los medios de comunicación de masas⁽³¹¹⁾. Por último, puede tratarse de un equipo docente en el que participen profesionales expertos en las distintas áreas a impartir y/o empresarios en activo y/o docentes tradicionales.
- C *La institución que imparte la enseñanza*. Frecuentemente se imparte en la universidad, ya sea dentro de una titulación, o a nivel de postgrado. También existen iniciativas de agencias de desarrollo, entidades financieras, consultorías, o asociaciones empresariales.
- C *La longitud del programa*. También aquí existe una gran variabilidad. Los programas más cortos son seminarios de un día o incluso de medio día. En cambio, existen cursos que duran varias semanas o hasta meses. Por último, dentro de la enseñanza universitaria, una especialidad en empresarialidad, o estudios de postgrado como un master o un doctorado, pueden llevar varios años.

Como vemos, existe una gran amplitud de posibilidades. Por lo tanto, es necesario acotar el ámbito de estudio y delimitar claramente qué tipo de educación empresarial es la que vamos a considerar. En este sentido, McMullan y Gillin (1998) seleccionan una serie de elementos que consideran esenciales para configurar un proyecto de educación empresarial. Los elementos considerados, además, coinciden en gran medida con los señalados por Brockhaus (1992).

(311) Véase Gasse, Y. (1998): "A comparative evaluation of various methods of teaching entrepreneurship", en Scott, M.G., Rosa, P. y Klandt, H. (Eds.): *Educating entrepreneurs for wealth creation*, Ashgate, Aldershot.

Así, esos autores describen una experiencia muy exitosa de educación empresarial en Australia que, a su vez, está basada en el esquema teórico desarrollado previamente por McMullan y Long (1987). Los seis elementos que esos autores consideran como definatorios de un proyecto de educación empresarial son los siguientes: a) los objetivos que se persiguen; b) el profesorado encargado de impartirlo; c) los estudiantes participantes; d) el contenido de los cursos; e) los métodos de enseñanza; y f) las actividades específicas de apoyo para que los participantes pongan efectivamente en marcha su proyecto⁽³¹²⁾.

De los seis aspectos señalados, nos vamos a centrar en este epígrafe fundamentalmente en los tres primeros, que son igualmente destacados por Brockhaus (1992), aunque también haremos una breve referencia a las actividades o infraestructuras de apoyo. Por su parte, creemos que el contenido de los cursos y los métodos de enseñanza poseen la suficiente entidad como para dedicarles un mayor espacio, por lo que los consideramos más detenidamente en los dos siguientes epígrafes.

1.1. Objetivos

El primer aspecto a tener en cuenta a la hora de diseñar y poner en funcionamiento una iniciativa de educación empresarial es, sin duda, establecer los objetivos que van a perseguirse. En efecto, como señala Brockhaus (1992), se trata de una cuestión fundamental, a la cual deberán quedar sometidos los restantes elementos tales como participantes, contenidos, pedagogía, o evaluación.

Según McMullan y Long (1987), el objetivo último que debe perseguir la educación empresarial es la creación de empresas, y su éxito por tanto se debería medir por su impacto socioeconómico. No obstante, en este sentido, son varios los autores que no comparten esa concepción. Así, por ejemplo, Plaschka y Welsch (1990) insisten en que la creación de una nueva empresa no es la única opción que existe dentro de la carrera empresarial. Específicamente apuntan otras varias opciones que también deben considerarse empresariales, de las cuales destacan tres⁽³¹³⁾. En primer lugar, alguien puede buscar un empleo asalariado

(312) McMullan, W.E. y Gillin, L.M. (1998): op. cit.

(313) Las opciones señaladas por estos autores se aproximan a la visión que del emprendedor tiene Orti, A.M. (2003): *Fomento de la iniciativa emprendedora en el estudiante universitario. La autoeficacia percibida emprendedora*,

dentro de una nueva empresa recientemente establecida, en la que podrá experimentar la visión y el esfuerzo del empresario, y en la que la estructura y las actividades evolucionan constantemente, permitiéndole participar en el diseño futuro de la empresa. En segundo lugar, desde un puesto de mando intermedio dentro de una empresa establecida, cabe la posibilidad de asumir el riesgo de perseguir una nueva idea dentro de ese ambiente ‘fossilizado’, obteniendo la recompensa si el proyecto sale bien, pero pudiendo perder el empleo si no es así. Por último, en tercer lugar, cabe la posibilidad de actuar como ejecutivo empresarial, desarrollando un nuevo producto o servicio en función de la propia visión, y poniendo en práctica las ideas según su propio estilo. En este caso, el ejecutivo empresarial debe tener la posibilidad de trabajar con las estructuras de la empresa, así como poder desarrollar otras nuevas para tratar de lograr el éxito del proyecto. Frecuentemente, uno o varios altos cargos de la empresa (miembros del consejo, accionistas relevantes, etc.) apoyan la iniciativa en términos generales, aunque el ejecutivo mantiene la responsabilidad financiera y operativa del proyecto⁽³¹⁴⁾.

En las tres opciones profesionales señaladas por esos autores, al igual que en la creación de una nueva empresa, existe un elemento común que es la necesidad de hacer frente a la incertidumbre. Desde esta perspectiva, un enfoque educativo orientado a la promoción de la opción empresarial en términos generales debería basarse en la creatividad, la visión, la innovación y la identificación de nuevas oportunidades⁽³¹⁵⁾. La decisión de orientar un determinado programa formativo hacia la creación de nuevas empresas -dedicando la mayor parte del tiempo a aspectos concretos y técnicas específicas sobre el proceso de creación- supone limitar la concepción que se tiene de las posibles opciones de carrera profesional, y por ende, del propio concepto de empresario y de empresarialidad.

Dentro de esta misma línea, Gibb (1993) considera que la finalidad principal de la educación empresarial no debe ser la creación de nuevas empresas, sino que debe perseguir unos objetivos mucho más generales, ayudando a desarrollar

Tesis Doctoral, Dpto. Economía de la Empresa, Universidad de Sevilla, Sevilla, para la cual se trataría de cualquier persona que emprende nuevas iniciativas, sin necesidad de que cree una empresa legalmente independiente.

(314) Plaschka, G.R. y Welsch, H.P. (1990): “Emerging structures in entrepreneurship education: curricular designs and strategies”, *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 14, num. 3, pp. 55-71.

(315) Plaschka, G.R. y Welsch, H.P. (1990): *ibidem*, p. 59.

personas emprendedoras y en particular a inculcar una actitud de autoconfianza. Para este autor, la personalidad empresarial consiste en una combinación de comportamientos, atributos -o rasgos-, y habilidades. Entre los primeros se encontraría la iniciativa, la actuación decidida para solucionar problemas, o para lograr los objetivos, etc. Pero estos comportamientos se verían condicionados por los rasgos (autoconfianza, autonomía, orientación de logro, versatilidad o dinamismo) y las habilidades (solución de problemas, creatividad, persuasión, planificación o toma de decisiones)⁽³¹⁶⁾.

La educación empresarial debería, por tanto, tratar de fomentar esos tres elementos. De esta forma se logrará desarrollar el conocimiento y la capacidad de comprensión de cualquier fenómeno estudiado (no sólo de los aspectos empresariales). Podemos decir entonces que, para ese autor⁽³¹⁷⁾, la personalidad empresarial se caracteriza por la utilización de esos elementos empresariales en cualquier situación, no sólo en el contexto de la creación y dirección de empresas. Sin embargo, la combinación concreta de comportamientos, atributos y habilidades que deben conformar la personalidad empresarial no es algo definido a priori, sino que dependerá del tipo de actividades que se desempeñe.

Para lograr el desarrollo de esas personalidades empresariales, aboga por la educación empresarial o, más exactamente, por un enfoque más empresarial de la educación. En cualquier caso, puesto que su objetivo es que el conjunto de la población posea una personalidad más empresarial, considera que esta formación debe desarrollarse dentro del sistema educativo reglado⁽³¹⁸⁾. Así, aunque ese autor reconoce que existen formas de educación empresarial al margen del sistema educativo, la mayoría de «los programas para la educación empresarial en todo el mundo tienen lugar dentro, o como un complemento, del sistema educativo»⁽³¹⁹⁾. Lo que distinguiría este enfoque de otros sistemas pedagógicos con objetivos similares es la utilización como instrumento de la “cultura de empresa”. En efecto, la educación empresarial utilizaría proyectos de simulación de actividad empresarial como medio de transmisión de sus contenidos.

(316) Como se señaló en el Capítulo II, la distinción entre rasgos y habilidades es compleja desde el punto de vista psicológico. Ese autor, como suele ser habitual, parece distinguir según se trate de características consideradas innatas (rasgos), o aprendidas y desarrolladas con la práctica (habilidades).

(317) Gibb, A.A. (1990): *op. cit.*, p. 37.

(318) Gibb, A.A. (1993): *op. cit.*

(319) Gibb, A.A. (1993): *ibidem*, p. 12.

Ese tipo de educación empresarial proporcionará a los alumnos un contacto con el mundo empresarial y, de esta forma, puede favorecer el desarrollo de la percepción e incluso la motivación hacia la actividad empresarial, sin haber tratado directamente el asunto del autoempleo ni los conocimientos o técnicas convencionales sobre gestión. Como contraposición a ese modelo, Gibb (1993) señala que existen muchos programas que explícitamente tienen otros objetivos: motivar y facilitar a los participantes para que creen su propia empresa, o desarrollar el conocimiento y la comprensión del mundo de la pequeña empresa. Estos programas pondrán, normalmente, mucho mayor énfasis en inculcar el conocimiento y las técnicas de gestión. En todo caso, aún aquí se puede establecer una distinción entre aquellos programas que simplemente transmiten los conocimientos de una forma convencional, y aquellos que utilizan un sistema “empresarial” (en el sentido anteriormente descrito)⁽³²⁰⁾.

En cualquier caso, los programas de educación empresarial más difundidos son los que se llevan a cabo desde las instituciones universitarias para sus alumnos. En este sentido, Vesper y Gartner (1999) realizan una recopilación de 129 universidades y centros de educación superior que ofrecen programas más o menos completos sobre educación empresarial. No obstante, existe una gran variación en cuanto al número de cursos ofrecidos por cada universidad. Una gran mayoría de los programas analizados son muy reducidos, con solamente tres cursos o módulos en el área de empresarialidad, incluyendo uno sobre gestión de pequeñas empresas. Por su parte, el grupo de los treinta o treinta y cinco programas más amplios de educación empresarial acapara la gran mayoría de cursos, y los más específicos e intensos en su contenido. Aunque la mayoría de estos centros incluye al menos un curso con el objetivo de dar a conocer el proceso de creación de una nueva empresa, los programas dentro de los estudios de grado suelen, en realidad, perseguir la toma de conciencia sobre esa posible salida profesional. Mientras, en los programas de postgrado es más frecuente la promoción efectiva de la iniciativa empresarial⁽³²¹⁾.

Sin embargo, fuera del ámbito universitario también se han desarrollado numerosos proyectos -sobre todo en los Estados Unidos y, en menor medida, en el Reino Unido- dirigidos a los alumnos de educación secundaria, e incluso de

(320) Véase Gibb, A.A. (1993): *ibídem*, pp. 30 y 31.

(321) Vesper, K.H. y Gartner, W.B. (1999): *op. cit.*, p. 2.

primaria⁽³²²⁾, en línea con las propuestas de Gibb (1990, 1993). De hecho, ese mismo autor ha participado en el desarrollo por parte de la Durham University Business School de materiales docentes para la educación empresarial en todos los niveles educativos desde la primaria hasta la universitaria⁽³²³⁾. En el caso de la enseñanza secundaria, las iniciativas suelen incluir prácticas sobre la gestión y dirección de pequeñas empresas, y a veces incorporan la creación de una “tienda escolar” que ofrezca servicios o productos a los compañeros o al público en general. Por su parte, en la enseñanza primaria también se están introduciendo experiencias de este tipo, si bien suelen consistir más bien en la práctica de ejercicios sencillos de simulación empresarial. Del mismo modo, se han desarrollado numerosas iniciativas fuera del sistema educativo tradicional⁽³²⁴⁾.

Precisamente en este sentido, Curran y Stanworth (1989) tratan de delimitar los principales tipos de objetivos que pueden perseguirse en la formación relacionada con la pequeña empresa y la actividad empresarial. Esos autores denominan a todo el conjunto de actividades formativas sobre la actividad empresarial “Educación para la Pequeña Empresa” (Small Business Education), la cual subdividen en cuatro categorías principales: educación para el dinamismo empresarial; educación para la creación de empresas y el autoempleo; educación continua para la pequeña empresa; y educación para la toma de conciencia -o sensibilización- hacia la pequeña empresa⁽³²⁵⁾. En la Figura IV.1 se recoge la clasificación de esos autores.

Por su parte, esa clasificación de los objetivos de la educación empresarial ha sido asumida y defendida posteriormente por Garavan y O’Cinneide (1994)⁽³²⁶⁾.

(322) Véase Loucks, K. (1988): op. cit.; o Harris, A.S. (1994): “Hot Kidpreneurs programs that are making a difference”, *Black Enterprise*, febrero; y especialmente los trabajos sobre educación primaria y secundaria incluidos en la obra colectiva Kent, C. (Ed.) (1990): *Entrepreneurship Education: current developments future directions*, Quorum Books, Westport.

(323) Iredale, N. (1993): “Enterprise education in primary schools: a survey in two northern LEAs”, *Education and Training*, vol. 35, num. 4, pp. 22-29.

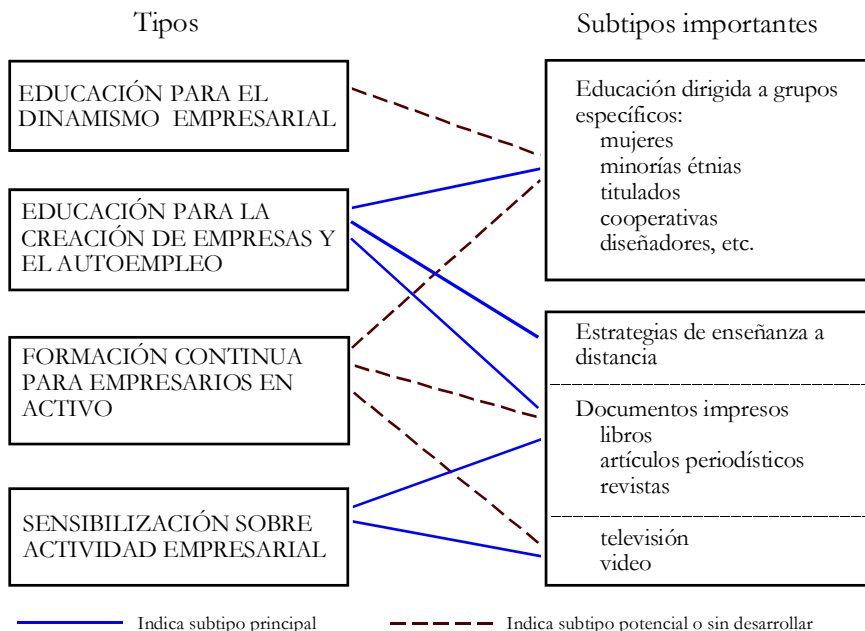
(324) Véase Loucks, K. (1988): op. cit.; o Singer, V. (1999): *Entrepreneurial training for the unemployed: lessons from the field*, Garland publishing, Nueva York.

(325) Curran, J. y Stanworth, J. (1989): op. cit., p 11.

(326) Como se indicó en el capítulo anterior, aquí se pone de manifiesto las diferencias de criterio en cuanto a la terminología. Así, mientras que Curran, J. y Stanworth, J. (1989): ibídem, agrupan el conjunto de actividades bajo el nombre “small business education”, Garavan, T.N. y O’Cinneide, B. (1994): op. cit., lo denominan “entrepreneurship education”. En ambos trabajos se utiliza la expresión “entrepreneurial education” para referirse al que hemos recogido como primer tipo.

Sin embargo, éstos utilizan una denominación diferente para referirse a todo el conjunto de actividades formativas. En concreto, la denominan “educación empresarial” (entrepreneurship education).

Figura IV.1
Tipos de Educación Empresarial



Fuente: Curran, J. y Stanworth, J. (1989): “Education and training for enterprise: some problems of classification, evaluation, policy and research”, *International Small Business Journal*, vol. 7, num. 2, p. 11.

Por nuestra parte, aunque consideramos que esa clasificación es muy valiosa, y asumimos sus líneas generales, entendemos que las denominaciones utilizadas no resultan lo suficientemente clarificadoras -especialmente en relación a nuestra concepción de la educación empresarial-. Por ello, a continuación pasamos a describirlas siguiendo en buena medida las aportaciones de esos autores, pero introduciendo los matices necesarios para adaptarlas a nuestra concepción.

1.1.1. Sensibilización hacia la actividad empresarial

La sensibilización hacia la actividad empresarial constituiría el primer objetivo de la educación empresarial, desde el punto de vista lógico. Su finalidad sería la de

incrementar el número de personas que tienen un suficiente conocimiento sobre las pequeñas empresas y el autoempleo, de forma que consideren esa alternativa como una opción racional y viable. De esta forma, esta variedad formativa no perseguiría directamente la creación de empresarios. El énfasis en el conocimiento empresarial se justificaría por su influencia sobre la factibilidad, atracción y -especialmente- valoración social percibidas de esa actividad. Así, cabe esperar que los participantes en iniciativas de sensibilización acaben contemplando la opción empresarial como una salida profesional tan valiosa y digna como otras. A raíz de esto, es posible que algunos de ellos se decidan a crear una empresa, pero ese no sería el objetivo específico de la acción formativa.

Un ejemplo de este tipo de iniciativas sería el espectacular aumento experimentado por este tipo de cursos dentro de las universidades. Se trataría normalmente de cursos optativos dentro de las titulaciones del área de la economía y la ingeniería, en las que los profesores no tratan de convertir a los estudiantes en empresarios, sino permitirles que en el futuro realicen su elección de carrera profesional con mayor perspectiva. Garavan y O’Cinneide (1994) consideran que este es el tipo de cursos que mejor se adapta a las características de la enseñanza universitaria y, sobre todo, de la secundaria, por lo que su inclusión en esa etapa resulta muy conveniente. De hecho, las iniciativas existentes en la educación secundaria se encuadrarían dentro de esta categoría⁽³²⁷⁾. Para Curran y Stanworth (1989), muchos de los cursos -especialmente los de menor duración- para la creación de empresas y el autoempleo estarían en realidad funcionando como programas de sensibilización.

Dentro de esta categoría destacarían especialmente las iniciativas puestas en marcha desde los medios de comunicación de masas. En estos casos, el impacto sobre el público en general puede ser mucho más amplio, y puede alcanzar a segmentos de población que están en una edad y unas circunstancias que los hacen mucho más receptivos al mensaje que se transmite. No sólo se incluirían aquí la televisión, la prensa y las revistas de temas generales, sino que también las editadas por asociaciones sectoriales -en aquellas actividades en las que

(327) En este sentido, pueden verse Ashmore, M.C. (1990): *op. cit.*, o Kent, C.A. (1990c): “Integrating entrepreneurship in the secondary curriculum: economics and other courses”, en Kent, C. (ed.) (1990): *Entrepreneurship education: current developments, future directions*, Quorum Books, Westport.

predominan las pequeñas empresas- pueden jugar un importante papel formativo y divulgativo.

1.1.2. Educación para la creación de empresas

La educación para la creación de empresas y el autoempleo, por su parte, consistiría en la preparación para ser propietarios de pequeños negocios convencionales, que es lo que son la gran mayoría de las nuevas empresas creadas. El tipo de ayuda que estas personas necesitan, según Curran y Stanworth (1989), debe ser relativamente sencilla de proporcionar, pues se centra en los aspectos prácticos concretos relacionados con la creación de la empresa: cómo obtener financiación; regulaciones legales; elección de las instalaciones; fiscalidad; contabilidad; contratación de personal; comercialización; etc. Además, se da la circunstancia de que los participantes en este tipo de cursos están, normalmente, muy motivados e incluso ilusionados con el proyecto, por lo que su receptividad hacia los contenidos de los mismos suele ser muy alta.

Según nuestra concepción, este tipo de formación empresarial da por supuesta la existencia de suficiente nivel de potencial empresarial entre los participantes, por lo que no sería fundamental programar contenidos y actividades para elevarlo. En todo caso, en la medida que los conocimientos concretos sobre los pasos para la puesta en marcha de la empresa pueden incrementar la sensación de factibilidad, podría existir un cierto efecto indirecto sobre la intención. Normalmente, no obstante, el proceso de selección de este tipo de educación empresarial tiende a escoger a las personas que ya están altamente decididas a ser empresarios. Con frecuencia, el criterio de selección es el de tener ya una idea de negocio viable. Probablemente, una buena parte de esos participantes habrían creado su empresa de todas formas -aunque quizá esa formación eleve las probabilidades de supervivencia-.

Sin embargo, a pesar de su menor complejidad aparente, incluso en esta modalidad existen dificultades importantes que es necesario resolver para lograr un suficiente grado de efectividad de los programas. En concreto, Curran y Stanworth (1989) se refieren a tres tipos de obstáculos. En primer lugar, las percepciones que tienen los docentes y los alumnos sobre lo que debería contenerse en los cursos para la creación de empresas son muchas veces diferentes. Es frecuente que los docentes traten de acomodar en un sólo curso a

un abanico demasiado amplio de tipos de empresas, de forma que se ofrece a todos los participantes un programa común, con -si acaso- cierta atención personalizada a su proyecto concreto. Muchos de los alumnos encontrarían los contenidos de estos cursos demasiado generales. En particular, la importancia relativa concedida a las diferentes materias puede diferir entre alumnos y profesores, lo que haría que se dedicara más tiempo a aspectos que los alumnos no consideran tan relevantes, mientras que se dejarían postergados algunos otros que sí serían necesarios para ellos. Es más, esa clasificación acerca de la importancia de los distintos contenidos podría también diferir según las ramas de actividad en las que se vayan a crear las nuevas empresas⁽³²⁸⁾.

Un segundo problema se refiere a la estructura de contenidos y duración que permite lograr la máxima efectividad de esos cursos. No existen aún suficientes estudios sobre qué características de los distintos proyectos educativos son las que más contribuyen al éxito de los mismos. En cualquier caso, es previsible que el nivel de éxito alcanzado, ya se mida éste a través del número de empresas creadas por los participantes, o de cualquier otra forma, varíe enormemente en función del grupo poblacional específico al que se dirija. En concreto, esos autores señalan que un curso de creación de empresas dirigido a jóvenes desempleados, con poca formación y experiencia laboral, sin capital, que no resultan interesantes para las fuentes de financiación convencionales, y que probablemente tengan bajos niveles de autoconfianza debido a su falta de éxito en el mercado laboral, es difícil que logre una tasa de creación efectiva de empresas significativa entre los participantes⁽³²⁹⁾. En esta misma línea se encontraría la referencia a la duración de los cursos. La mayoría de los cursos son demasiado cortos para que puedan tener un impacto apreciable en los participantes, y para que estos asimilen la gran variedad de conocimientos necesarios para la puesta en marcha de una empresa⁽³³⁰⁾. De esta forma, la efectividad de los cursos quedaría seriamente comprometida.

Por último, en ambos trabajos se señala que es preciso incorporar los aspectos necesarios para que el futuro empresario asuma los distintos roles que conforman

(328) Garavan, T.N. y O'Connell, B. (1994): *op. cit.*, p. 7.

(329) Curran, J. y Stanworth, J. (1989): *op. cit.*, p. 14.

(330) En este sentido, Gibb, A.A. (1987): *op. cit.*, p. 31 advierte de que los cursos más cortos tienen menos capacidad de prestar atención al "proceso" empresarial, y por tanto pueden tender a concentrarse en la transmisión de conocimientos, en lugar de fomentar el aprendizaje activo.

esa carrera profesional. En particular, sería muy conveniente tener en cuenta que el papel de empresario no está completamente estructurado y es muy solitario, conllevando inherentemente la convivencia continua con un alto nivel de incertidumbre, implicando la toma de decisiones y la interacción con otros de una forma prácticamente ininterrumpida. Se trata de un rol del que es muy difícil desembarazarse, de forma que tiende a absorber casi completamente la personalidad del individuo, especialmente en los primeros años de funcionamiento de la empresa.

1.1.3. Educación para el dinamismo empresarial

La educación para el dinamismo empresarial sería la encargada de promover unos comportamientos empresariales dinámicos y de calidad posteriores a la fase de creación de la empresa. Sin embargo, Curran y Stanworth (1989) definen esa calidad empresarial en un sentido muy estricto, ya que sólo se referiría a la creación de nuevos entes económicos centrados en productos o servicios novedosos o, al menos, que difieren de forma significativa de los que son ofrecidos en el mercado en ese momento, ya sea por su contenido, la configuración de la organización de la que proceden, o por su comercialización. Se trataría, entonces de un fenómeno relativamente raro o infrecuente.

Además, según ellos, la promoción del dinamismo empresarial a través de la educación conlleva una serie de dificultades importantes. Esto se debería a la apartente rareza de los rasgos o atributos psicológicos y de comportamiento que conforman la empresarialidad, y a los problemas para establecer cuáles son y en qué consisten exactamente esos atributos. Por lo tanto, la posibilidad de una educación de este tipo que sea realmente efectiva estaría, según esos autores, seriamente limitada⁽³³¹⁾.

No obstante, un posible papel para las universidades lo encontraríamos en la “empresarialidad tecnológica”, la creación de nuevas pequeñas empresas basadas en innovaciones científicas o tecnológicas. En esos casos, la cercanía a centros de educación superior se ha mostrado empíricamente importante a la hora de favorecer el éxito de esas iniciativas. Sin embargo, Curran y Stanworth (1989) lo atribuyen a la función investigadora de las universidades, más que a su capacidad

(331) Curran, J. y Stanworth, J. (1989): op. cit., p. 12.

para transmitir o potenciar los atributos empresariales. En definitiva, para ellos, este tipo de educación no resulta viable en la práctica, al menos con los conocimientos disponibles a finales de los años ochenta.

Por su parte, Garavan y O’Cinneide (1994) parecen opinar que son las formas convencionales de educación las que no permiten desarrollar la calidad empresarial, abriendo así la posibilidad a la existencia de modelos formativos alternativos que sí lo permitirían. De hecho, a lo largo del resto de su trabajo, y especialmente en la segunda parte del mismo⁽³³²⁾, estos autores analizan aspectos pedagógicos de lo que sería una educación para el dinamismo empresarial, y analizan seis ejemplos europeos que se encuadrarían dentro de esta categoría.

Según nuestra concepción, la educación para el dinamismo empresarial perseguiría -a través de esos modelos educativos alternativos- elevar no sólo la intención de ser empresario, sino también la intención de desarrollar comportamientos dinamizadores cuando la empresa ya esté en marcha. Para ello, este tipo de formación actuaría en dos fases. En un primer momento perseguiría la intención de desarrollar los comportamientos de creación, actuando sobre los elementos que lo configuran (conocimiento empresarial, deseabilidad y factibilidad). En esta etapa, por tanto, la educación para el dinamismo empresarial compartiría algunos objetivos con la sensibilización empresarial, si bien se hallaría más volcada en el desarrollo de la intención. Igualmente, en la medida que los conocimientos específicos sobre gestión pueden elevar la factibilidad percibida, también existiría cierto solapamiento con la educación para la creación de empresas. En todo caso, esta modalidad abarcaría objetivos, contenidos y métodos más amplios que las dos anteriores.

En una segunda fase, en cambio, el objetivo sería transmitir la intención de desarrollar la empresa. Para ello, habría que incidir sobre el conocimiento específico de los distintos tipos de comportamientos dinamizadores, elevando el grado de factibilidad percibida hacia los mismos. Posiblemente más difícil, pero tanto o más necesario, sería la actuación sobre la deseabilidad de esa dinamización. En particular, elevar la atracción hacia esos comportamientos puede resultar complejo si los participantes perciben que chocan con sus objetivos personales y

(332) Garavan, T.N. y O’Cinneide, B. (1994b): “Entrepreneurship education and training programmes: a review and evaluation - Part II”, *Journal of European industrial training*, vol. 18, num. 11, pp. 13-21.

familiares. Del mismo modo, si perciben una valoración social negativa hacia esos comportamientos -que podrían asociarse al egoísmo, avaricia, insolidaridad, explotación, ...-, pueden mostrar una baja intención hacia su desarrollo.

1.1.4. Formación para empresarios en activo

La última variedad de educación empresarial es la formación continua para pequeñas empresas. Para Curran y Stanworth (1989) se trataría de una versión especializada de la educación de adultos o formación continua en general, diseñada para permitir mejorar y actualizar las habilidades de los participantes. De esta forma, como señala Weinrauch (1984), reúne las dificultades de la educación de adultos y las de la educación empresarial. En particular, resulta complejo atraer a los empresarios en activo hacia este tipo de programas formativos, ya que éstos tienden a considerar estas iniciativas demasiado generales para las necesidades concretas de su empresa. Sin embargo, ajustar el contenido muy exactamente a las necesidades de determinadas clases de empresas puede resultar muy costoso. Una posible forma de superar esa dificultad podría encontrarse en la vinculación con las dos modalidades educativas descritas anteriormente. En efecto, aquellos que han participado en algún programa de creación -o de dinamización- empresarial podrían ser más receptivos a la idea de una formación continua para la pequeña empresa.

Otra alternativa a la que dedican atención sería la educación a distancia o la autoformación a través de libros o revistas. No obstante, en esta última alternativa, muchas de las publicaciones carecerían de la suficiente calidad, concentrándose en preceptos derivados del sentido común y en versiones simplificadas de las técnicas generales de gestión que se aplican en empresas más grandes. La educación a distancia, por su parte, que incluiría un programa específico, tutorización, algún sistema de evaluación de los conocimientos adquiridos, etc., sí tiene un gran potencial aunque no estaría suficientemente desarrollada⁽³³³⁾.

1.1.5. Prioridad en los objetivos

Para concluir, Curran y Stanworth (1989) consideran que los cuatro posibles objetivos de la educación empresarial precisan de mucha más investigación que

(333) Para algunos ejemplos más recientes en Canadá, véase Gasse, Y. (1998): op. cit.

permita ampliar su base de conocimientos, perfeccionar sus técnicas de enseñanza, mejorar su efectividad y delimitar y avanzar hacia el logro de todo su potencial. Así, aunque opinan que la necesidad más acuciante sería el desarrollo de la educación continua para empresarios en activo, su coste sería mayor, y su efectividad más incierta. En cambio, desde el punto de vista político -dado el estado del conocimiento en ese momento-, defienden que el tipo de medidas con mayor impacto sería probablemente la educación para la creación de pequeñas empresas.

Sin embargo, en la medida en que este tipo de formación presupone la existencia de intención empresarial en los participantes, no sería igualmente efectiva en todos los contextos. En particular, en situaciones como la andaluza y la sevillana, existen indicios que apuntan a la considerable escasez de esa intención o potencial empresarial en la población⁽³³⁴⁾, por lo que -según nuestro modelo- no cabría esperar grandes resultados de una educación empresarial centrada en el objetivo de creación de empresas descrito anteriormente.

Podemos decir, por tanto, que Curran y Stanworth (1989) no creen que con los conocimientos actuales se pueda formar a los individuos para que sean grandes empresarios altamente dinámicos. Sin embargo, para aquellos que se plantean la posibilidad de crear una empresa, sí se les puede preparar para que su empresa tenga unas mayores probabilidades de sobrevivir -educación para la creación de empresas-. Esta preparación incluiría formación psicológica y motivacional, que ayudaría a los individuos a comprender plenamente las consecuencias y sacrificios asociados a la opción de la actividad empresarial como carrera profesional. Por su parte, consideran que la educación para empresarios en activo y la educación para la sensibilización son también muy importantes: la primera porque las dificultades a las que se enfrentan los nuevos empresarios no se limitan a la fase de creación; y la segunda por su impacto sobre el conjunto de la población, haciendo que la opción empresarial sea considerada una alternativa de carrera profesional viable para todos.

Por contra, Garavan y O’Cinneide (1994), aunque coinciden en la necesidad de mejorar la base de conocimientos, sí creen que es posible desarrollar programas

(334) En este sentido, puede verse Orti, A.M. (2003): op. cit., Rodríguez, M.J. (2001): op. cit., así como los datos recogidos en el siguiente capítulo.

que formen a los participantes para ser empresarios, en el sentido más dinámico e innovador del término. Para ello, apuestan por la utilización de métodos pedagógicos más “empresariales”, que se adapten a los estilos de aprendizaje característicos de los empresarios potenciales.

En el caso europeo, los trabajos de la Comisión Europea a los que se ha hecho referencia en el capítulo anterior, no son tan explícitos a la hora de identificar los objetivos de la educación empresarial⁽³³⁵⁾. Para esta institución, la promoción del espíritu de empresa es la clave para la creación de empleo y la mejora de la competitividad y el crecimiento económico en Europa. De esta forma, el objetivo principal que debe perseguir la educación empresarial es la promoción de ese “espíritu de empresa”, que «no debe considerarse sólo como un medio para la creación de nuevas empresas, sino como una actitud general que puede aplicarse útilmente por cada individuo en la vida cotidiana y en todas las actividades laborales»⁽³³⁶⁾.

En particular, según se recuerda en ese informe, la Carta Europea de las Pequeñas Empresas compromete a la Unión Europea a enseñar la empresarialidad y la pequeña empresa en todos los niveles educativos. De esta forma, la Comisión Europea parece considerar que la educación empresarial debe promoverse fundamentalmente a través del sistema educativo, desde la enseñanza primaria hasta la universitaria. No obstante, eso no significa que no considere también otras alternativas, como la formación profesional o la promoción de la actividad empresarial dentro de las grandes empresas (empresarialidad interna, o intrapreneurship)⁽³³⁷⁾, aunque otorgando prioridad al sistema educativo reglado.

De esta forma, parece que la percepción de la Comisión sobre los objetivos de la educación empresarial se aproxima mucho a lo que Curran y Stanworth (1989) llamarían “educación para la sensibilización hacia la actividad empresarial”, y que también tiene mucha relación con la visión de Gibb (1993) acerca de la finalidad de la educación empresarial. A este fin principal debería orientarse la educación empresarial dentro del sistema educativo. Así, aunque en determinados

(335) Comisión Europea (2002): op. cit.

(336) Comisión Europea (2002): ibídem, p. 9.

(337) Comisión Europea (2000): *Forum on 'Training for Entrepreneurship'*, Proceedings, Dirección General de la Empresa, Nice/Sophia Antipolis, Octubre.

niveles del mismo podrían desarrollarse iniciativas encaminadas a la “creación de empresas y autoempleo”, esto sería especialmente factible en la formación profesional reglada, y en los niveles universitarios. No obstante, incluso en estos casos concretos, la falta de experiencia profesional de los alumnos constituiría un importante obstáculo para que la formación recibida llevara a los participantes a la efectiva creación de una empresa⁽³³⁸⁾.

En cualquier caso, el tipo de objetivos que más se adecua a nuestra finalidad de promover el surgimiento de nuevos empresarios de calidad, es sin duda el de la “educación para el dinamismo empresarial”. En este sentido, partiendo de la base de que consideramos posible desarrollar iniciativas de este tipo que sean efectivas, en los siguientes apartados trataremos de ver qué otros elementos deben confluír para que se alcance efectivamente esa meta. Por otra parte, en nuestra opinión, las otras tres modalidades consideradas también son necesarias. En particular, la sensibilización hacia la actividad empresarial puede ser imprescindible para permitir que se eleve el número de personas que se plantean seriamente esa opción como salida profesional; es decir, para elevar el nivel de potencial empresarial de la población. Quizá sería posible, en este sentido, diseñar un programa de educación empresarial más completo, en el que se integraran los diversos objetivos en distintas etapas del mismo.

1.2. Profesorado e institución organizadora

Como se ha señalado en el apartado anterior, existen muchos objetivos diferentes para la educación empresarial. Sin embargo, en todos los casos se trataría de una actividad formativa en la que no sólo se pretende transmitir conocimientos, sino cambiar actitudes, habilidades e incluso comportamientos⁽³³⁹⁾, llegando a veces a perseguir la realización de una determinada conducta concreta -la creación o la dinamización de una empresa-.

De esta forma, cabe preguntarse si el profesorado de esta modalidad de enseñanza debe reunir algún tipo especial de características diferente de las del

(338) Existe una abundante literatura que muestra el importante efecto de la experiencia profesional sobre la decisión de crear una empresa. Véase, por ejemplo, Evans, D.S. y Leighton, L.S. (1989): op. cit., o Liñán, F., Martín, D. y González, M.R. (2002): op. cit., en el que también se revisan algunas de las aportaciones al respecto.

(339) Fayolle, A. (1998): op. cit., p. 3.

resto de los enseñantes. En este sentido, la primera cuestión que se plantean McMullan y Long (1987) a este respecto es si es necesario que el profesorado tenga experiencia empresarial propia; es decir, que sea o haya sido empresario. Para esos autores, la respuesta debe ser al menos parcialmente afirmativa. En efecto, puesto que los educadores -aunque no lo quieran- servirán como modelos de conducta, en la mayoría de los casos un académico tradicional no será un buen modelo para los futuros empresarios. Cuando menos, sería necesario un equipo docente en el que se combinaran académicos puros con empresarios puros (como invitados, ejemplos reales, visitas a su empresa, etc.) e, idealmente, que incluyese a académicos-empresarios (profesores que son o han sido empresarios) y a empresarios-académicos (empresarios que colaboran a tiempo parcial en las tareas de enseñanza)⁽³⁴⁰⁾.

En particular, si se trata de formación para empresarios en activo, el hecho de que el profesorado tenga experiencia empresarial resultaría esencial⁽³⁴¹⁾. Sobre la importancia de esa experiencia empresarial, Vesper y McMullan (1997) relatan su propia actividad como empresarios y la forma en que esto les ha ayudado a la hora de mejorar su actividad docente. Del mismo modo, también sacan conclusiones sobre líneas de investigación que podrían proporcionar información útil para los programas de educación empresarial.

Sin embargo, contar con un profesorado de este tipo es más complejo y, probablemente más caro. Además, este diseño requiere mucha mayor dedicación de tiempo por parte de los docentes⁽³⁴²⁾. Por lo tanto, es muy probable que exista una cierta resistencia del profesorado a participar en estas iniciativas si no se les “compensa” de alguna manera. Así, en muchos casos se hace necesaria una estructura institucional que sea capaz de apoyar su implantación y fomentar la participación de los docentes mejor preparados.

En lo que se refiere a los problemas o inconvenientes a los que se enfrentan los docentes en este área, y que suponen un importante obstáculo para que más individuos se decidan a impartir este tipo de formación, son varios los autores que

(340) McMullan, W.E. y Long, W.A. (1987): op. cit., p. 268.

(341) Kiesner, W.F. (1990): “Post-secondary entrepreneurship education for the practicing venture initiator”, en Kent, C.A. (Ed.): *Entrepreneurship education: current developments, future directions*, Quorum Books, Westport, pp. 97, 98 y 109.

(342) McMullan, W.E. y Long, W.A. (1987): op. cit., p. 269.

los señalan. Si seguimos, por ejemplo, a Birley y Gibb (1984b), podemos identificar al menos ocho serias dificultades para el desarrollo de la educación empresarial, la mayoría de las cuales se refieren a inconvenientes para el profesorado que tienden a desincentivar su implicación en este tipo de formación⁽³⁴³⁾:

- C *La falta de credibilidad de la formación empresarial.* Esta área no se corresponde con la especialización tradicional de las instituciones académicas, por lo que la enseñanza y la investigación en este área puede ser vista como de “bajo nivel”. Según Hisrich (1992), son muchos los que piensan que el área de la empresarialidad y la creación de empresas no es consistente con el objetivo principal de las instituciones de educación superior.

- C *Falta de interés en el resto del profesorado para participar en los programas.* Derivado en parte de la anterior, y del hecho de que las técnicas tradicionales para las “grandes empresas” no son adecuadas para las nuevas y/o pequeñas. Por tanto, otros profesores pueden rechazar la participación en este tipo de formación. Filion (1994), por ejemplo, señala el esfuerzo adicional que supone impartir estos cursos.

- C *Falta de habilidades en los profesores de empresarialidad.* Este tipo de formación exige del profesorado la utilización de un enfoque diferente, lo que normalmente requerirá una preparación especial para que sea capaz de una gran flexibilidad, partir de problemas concretos, usar un enfoque multidisciplinar, y fomentar la participación⁽³⁴⁴⁾. En este sentido, Ulrich y Cole (1987) señalan una serie de motivos por los que los docentes pueden resistirse a la hora de poner en práctica este tipo de iniciativas. En particular, señalan la dificultad y el esfuerzo suplementario que supone para el docente familiarizarse con los contenidos y con el enfoque pedagógico necesario, así como la utilización de una cantidad significativamente mayor de esfuerzos y de recursos para su puesta en marcha⁽³⁴⁵⁾.

(343) Birley, S. y Gibb, A.A.(1984b): op. cit., pp. 19-20.

(344) Gibb, A.A. (1987): op. cit., p. 29.

(345) Ulrich, T.A. y Cole, G.S. (1987): “Toward more effective training of future entrepreneurs”, *Journal of Small Business Management*, vol. 25, num. 4, p. 32-39.

-
- C *Definición concreta de la actividad docente y la carga de trabajo.* Este tipo de educación requiere que los alumnos participen activamente recogiendo información, realizando proyectos, etc. En este sentido, también Filion (1994) sugiere que la educación empresarial sea personalizada en función de las características y atributos de cada alumno. Por ello, la actividad de tutorización o asesoramiento puede ser muy intensa y compleja, y normalmente no está reconocida como carga lectiva.
- C *La falta de un estatus adecuado de los cursos sobre empresarialidad.* Al menos en la enseñanza universitaria, estos cursos -cuando los hay- no se hayan normalmente incluidos dentro de los planes de estudios. Se trata en su gran mayoría de cursos fuera de programa⁽³⁴⁶⁾, que no suman créditos para la graduación, y que por lo tanto tienden a ser considerados como de menor nivel.
- C *Falta de contactos con el mundo empresarial.* Para lograr un alto grado de efectividad de la educación empresarial se considera necesario un estrecho contacto con el entorno empresarial local. Así, Filion (1994) recomienda que se conozca el mundo empresarial personalmente, que se utilicen ejemplos reales en la enseñanza, o que se cree en los estudiantes una actitud abierta hacia su entorno. Sin embargo, lograr esos contactos y conocimiento requiere mucho tiempo y normalmente no depende exclusivamente del docente, sino que tienen que fomentarse por parte de la institución a la que pertenece.
- C *Falta de recursos administrativos para gestionar estos cursos.* Dada las especiales características de los mismos, los medios necesarios para crear y mantener un curso o programa de educación empresarial son sustancialmente superiores a los que se necesitan para un curso “normal”. Esto es especialmente cierto si se orienta hacia alumnos de postgrado, o si se sitúa fuera de la universidad, donde la necesidad de comercializar el curso y atraer a los alumnos es mucho mayor. McMullan y Long (1987) señalan la necesidad de contar con recursos especiales, y señalan el caso de la Universidad de Calgary como ejemplo de una adecuada infraestructura de apoyo.

(346) Solomon, G.T., Fernald, L.W. y Weaver, K.M. (1993): “Trends in small business management and entrepreneurship education in the United States: an update”, comunicación presentada a *International Council for Small Business Conference*, Las Vegas (Estados Unidos), 20-23 junio.

C *Bajos rendimientos financieros de la educación empresarial.* Esta última dificultad se refiere a que la institución estará normalmente poco interesada en apoyar un programa con una rentabilidad dudosa, a menos que cuente con apoyo externo (ya sea en forma de subvención pública o mediante financiación privada). Indirectamente, esto puede retraer al posible profesorado, que puede considerar que la consolidación a largo plazo del proyecto no está garantizada. En el mismo sentido se manifiestan McMullan y Long (1987).

A partir de estos problemas o inconvenientes, parece claro que la educación empresarial no puede alcanzar una gran difusión ni consolidarse solamente a partir de iniciativas particulares de los docentes, sino que es necesario el concurso de la institución para proporcionar infraestructuras de apoyo a la misma. Respecto a ese papel de la institución que imparte la educación empresarial, son varios los autores que se han preocupado por señalar las características que debe presentar.

En general, se pone de manifiesto que debe existir una cierta complementariedad entre la organización y funcionamiento de la entidad, y el tipo de educación que transmite. Así, Fillion (1994) considera que la educación empresarial es fundamentalmente una cuestión de actitud, más que de técnica. Según él, este tipo de actividades demandan del profesorado una buena dosis de flexibilidad, adaptabilidad y especialmente apertura de mente y generosidad. Se trata de un esfuerzo muy importante que no siempre está suficientemente recompensado. Por tanto, se requiere siempre la motivación y voluntad del profesor para ponerlos en marcha. Para tratar de incentivarlo, ese autor propone una serie de “pasos” que los docentes pueden dar para acercarse a ese objetivo⁽³⁴⁷⁾. En cualquier caso, para que el efecto sea significativo, sería necesario que se diera un ajuste importante en todo el sistema educativo, que debería adaptar su cultura y su contenido a un modo empresarial de enseñanza.

Gibb (1993), por su parte, cuando defiende la necesidad de incorporar las esencias de la empresa dentro del aula, reconoce que este proceso no se limita sólo al papel del docente, sino que tiene implicaciones sobre el diseño de las

(347) Se trata de recomendaciones para el profesor, pero que precisan de la colaboración de la institución organizadora para su efectiva realización. Véase Fillion, L.J. (1994): “Ten steps to entrepreneurial teaching”, *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, vol. 11, num. 3, pp. 68-78.

instituciones educativas. En particular, señala tres elementos fundamentales para poner en práctica un modelo de educación empresarial que sea realmente efectivo en el estímulo de los comportamientos, habilidades y atributos empresariales en los estudiantes: a) incorporar las esencias de la empresa en la clase (control por parte de los alumnos, flexibilidad, libertad, responsabilidad), aunque siempre con unos objetivos didácticos claros; b) utilizar una estructura de gestión de proyectos que incorpore la incertidumbre; y c) un modo “empresarial” de enseñanza. Para la introducción de esos tres elementos, no obstante, el papel del docente es fundamental.

Sin embargo, para poder llevarlo a cabo es necesario que en la fase de diseño del programa formativo se tengan en cuenta estos aspectos. Por lo tanto, de nuevo debemos señalar que no es una cuestión que dependa exclusivamente del profesor, sino que debe participar toda la institución docente. Según ese autor, «el verdadero desafío del modelo para las escuelas de negocio, así como para las escuelas de primaria y secundaria, es crear un entorno empresarial, un enfoque del aprendizaje basado en la gestión de proyectos bajo condiciones de incertidumbre, y emplear un profesorado con orientación hacia, y capacidad para, modos empresariales de enseñanza»⁽³⁴⁸⁾.

En esta misma línea se manifiesta Hisrich (1992), que se refiere específicamente a las instituciones universitarias y de educación superior, señalando que las mismas -si quieren que la educación empresarial tenga un papel más determinante- deben hacerse mucho más innovadoras internamente. Deben acercarse más al mundo de la empresa y fomentar la investigación y la enseñanza interna interdisciplinar. Las actuales barreras existentes entre las diferentes disciplinas y cursos suponen unos obstáculos muy significativos para la creación de un clima que estimule la creatividad, la innovación, y la actividad empresarial. Del mismo modo, sería necesario desarrollar más y mejores lazos entre las universidades y las empresas, tanto las más emprendedoras como las más convencionales.

Ese autor concluye preguntándose si puede lograrse desarrollar un programa de educación empresarial de calidad en unas instituciones tradicionales como son las universidades, dadas las normas y los procesos de toma de decisión que las

(348) Gibb, A.A. (1993): op. cit.: p. 32.

caracterizan. Sin duda, si esto ocurriera, se trataría de un situación inusual. En nuestra opinión, aunque el autor se refiere al nivel universitario, sus reflexiones pueden servir para describir las características que debe tener cualquier institución que quiera impartir educación empresarial⁽³⁴⁹⁾.

Ahora bien, cuando estudiamos las características de la institución que organiza e imparte la educación empresarial, nos encontramos que éstas son muy diversas. No obstante, revisando la literatura existente podemos observar que la mayoría de las referencias corresponden a programas puestos en marcha por las universidades o centros de educación superior. En este sentido, en la actualidad existen más de mil quinientos centros universitarios por todo el mundo que ofrecen algún tipo de curso o programa de educación empresarial⁽³⁵⁰⁾. Posiblemente este desarrollo se pueda explicar por la tradicional autonomía universitaria, que habría permitido la organización y puesta en marcha de estos cursos sin alterar sustancialmente la propia estructura y funcionamiento de la entidad.

En estos casos, los motivos que explican este desarrollo son de dos clases. En primer lugar, la creciente demanda de este tipo de cursos por parte de los alumnos. En efecto, como señalan, Finkle y Deeds (2001), la popularidad de los cursos sobre empresarialidad se ha incrementado sustancialmente entre los estudiantes tanto de grado como de postgrado, con los consiguientes aumentos en la matriculación. En segundo lugar, y muy relacionado con lo anterior, la creciente “presión” proveniente de al menos una parte de la sociedad, a medida que el papel del empresario ha adquirido una creciente relevancia, para que se desarrolle este tipo de formación. De hecho, son en muchos casos los antiguos alumnos u otros agentes y patrocinadores importantes de las universidades los que han demandado -e incluso financiado, en muchas ocasiones- la creación y el desarrollo de programas de educación empresarial⁽³⁵¹⁾.

(349) Hisrich, R.D. (1992): “Toward an organization model for entrepreneurship education”, comunicación presentada a IntEnt92, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Dortmund (Alemania), 23-26 junio.

(350) Solomon, G.T., Duffy, S. y Tarabishy, A. (2002): “The state of entrepreneurship education in the United States: a nationwide survey an anlysis”, *International Journal of Entrepreneurship Education*, vol. 1, num. 1, pp. 1-22, p. 2.

(351) Finkle, T.A. y Deeds, D. (2001): “Trends in the market for entrepreneurship faculty, 1989-1998”, *Journal of Business Venturing*, vol. 16, num. 6, pp. 613-630.

En este sentido, Finkle y Deeds (2001) también señalan que, a pesar de su mayor popularidad, ha habido una considerable resistencia por parte de la propia comunidad universitaria a la expansión de este tipo de programas. Según ellos, los profesores que no pertenecen específicamente a esa disciplina han sido muy escépticos -y todavía lo son en gran medida- sobre la validez de la empresarialidad como disciplina académica, sobre la calidad y el rigor de la investigación en la misma, y sobre la necesidad de contratar personal para investigar y enseñar en ese área. Así, según Plaschka y Welsch (1990), «para los analistas puros, enseñar sobre visión y creatividad parecía equivocado, de segunda clase, anti intelectual -precisamente lo que una adecuada educación debía pretender reemplazar-. Estos analistas generalmente no pueden soportar los difíciles procesos mentales intuitivos, frecuentemente no racionales, que son característicos de los estilos exploratorios, y comparten un desden por los exploradores y por sus insólitos estilos cognitivos»⁽³⁵²⁾.

Podemos decir, por tanto, que esa resistencia hacia el establecimiento y consolidación de la disciplina de la empresarialidad en las universidades, y por consiguiente, de la educación empresarial, estaría obstaculizando su desarrollo de varias formas:

- C En primer lugar, es evidente que donde este sentimiento sea muy fuerte, la universidad sencillamente no aprobará la implantación de programas de este tipo, por lo que las únicas iniciativas tendrán que desarrollarse de forma individual por los profesores interesados mediante actividades extracurriculares o -a lo sumo- asignaturas optativas o curriculares.
- C Pero incluso si, cediendo a la presión desde el exterior, se llega a aprobar la implantación de un programa de este tipo, pueden seguir existiendo problemas. Así, es posible que no se otorguen los medios necesarios para el desarrollo de la educación empresarial, por lo que se desarrollará un curso de forma aislada, y se ofertará dentro de una titulación convencional de administración y dirección de empresas. Es decir, lo que se ha llamado un “curso aislado sin apoyo” o, a lo sumo, una “recopilación de cursos inconexos”⁽³⁵³⁾.

(352) Plaschka, G.R. y Welsch, H.P. (1990): *op. cit.*, p.60-61.

(353) Plaschka, G.R. y Welsch, H.P. (1990): *ibidem*, p.63.

C Por último, puede también ocurrir que el profesorado de esta disciplina, en su afán de obtener el reconocimiento de sus colegas, tienda a la formalización y objetivación del contenido de sus clases, perdiendo parte del enfoque pedagógico alternativo que debe acompañar a este tipo de formación⁽³⁵⁴⁾.

En cualquier caso, al margen de la universidad, también existen otras entidades que han apostado por la educación empresarial de una u otra forma, aunque los ejemplos son mucho menos numerosos. En particular, es relativamente frecuente que las administraciones con competencias en materia de lucha contra el desempleo utilicen la formación empresarial como instrumento para ayudar a personas sin empleo. Un ejemplo característico es el de la Manpower Service Commission, en el Reino Unido, que puso en marcha numerosos programas en los años ochenta para la promoción de la actividad empresarial y el autoempleo entre los desempleados⁽³⁵⁵⁾. Muchos de esos programas han continuado en funcionamiento durante los noventa y hasta la actualidad, aunque con algunas modificaciones⁽³⁵⁶⁾. En el caso de los Estados Unidos, también existen varias iniciativas en ese sentido. Singer (1999), por ejemplo, describe en detalle uno de esos programas para desempleados llevado a cabo en Massachusetts.

Por otro lado, y a partir de las teorías sobre el desarrollo endógeno, también las agencias de desarrollo local o regional han tratado de promover el surgimiento de nuevos empresarios locales mediante la formación empresarial. Quizá el caso más paradigmático sea el de Escocia, donde la Scottish Enterprise actúa desde hace varios años promoviendo la empresarialidad entre sus habitantes⁽³⁵⁷⁾. Curiosamente, algunos de los proyectos más antiguos en este sentido provienen

(354) McMullan, W.E. y Long, W.A. (1987): op. cit., p. 273.

(355) Birley, S. y Gibb, A.A. (1984): op. cit.

(356) Véase, por ejemplo, Gibb, A.A. (2000): "SME policy, academic research and the growth of ignorance", *International Small Business Journal*, vol. 18, num. 3, pp. 13-35; Whitley, T. (1995): "Enterprise in Higher Education - an overview from the department for education and employment", *Education and Training*, vol. 37, num. 9, pp. 4-8; o Fletcher, M. y Rosa, P. (1998): "The Graduate Enterprise Programme: ten years on", en Scott, M.G., Rosa, P. y Klandt, H. (Eds.): *Educating entrepreneurs for wealth creation*, Ashgate, Aldershot.

(357) Para un análisis del caso escocés, puede verse Danson, M.W. (1995): "New firm formation and regional economic development: an introduction and review of the Scottish experience", *Small Business Economics*, vol. 7, num. 2, pp. 81-87; y también Scott, M.G. (1998): "Case study: Scotland's business birth rate; research, policy and action", en Scott, M.G., Rosa, P. y Klandt, H. (eds.): *Educating entrepreneurs for wealth creation*, Ashgate, Aldershot.

de los países en desarrollo, donde -desde los años setenta- se han desarrollado importantes iniciativas de este tipo (Loucks, 1988). Algunas de estas han sido promovidas por instituciones públicas de esos países, aunque en otras ocasiones provienen de fundaciones u organizaciones no gubernamentales⁽³⁵⁸⁾.

En todo caso, las iniciativas que se desarrollan al margen del sistema educativo se enfrentan a un problema importante en cuanto a su duración y consolidación. En efecto, puesto que la entidad que la promueve no es una institución educativa, y su finalidad principal es otra -el desarrollo regional, la lucha contra el desempleo, la mejora de las condiciones de vida locales, etc.-, el proyecto formativo sólo se mantiene en tanto que existe presupuesto suficiente, y mientras se considera que contribuye al objetivo principal de la entidad con un nivel de prioridad suficiente. En particular, si son las administraciones públicas, especialmente las regionales y locales las que financian el proyecto, un cambio de gobierno en las mismas puede frecuentemente comportar el fin de un programa de educación empresarial. Además, su organización suele ser muy burocrática y carecer de suficiente credibilidad, por lo que le resulta difícil atraer y mantener a personal cualificado⁽³⁵⁹⁾.

En nuestra opinión, parecer obvio que la labor del docente resulta esencial para que un proyecto de educación empresarial sea realmente efectivo. Sin embargo, para que el profesorado pueda llevar a cabo su labor adecuadamente requiere de una infraestructura y un apoyo institucional muy importante, por lo que debe encontrarse dentro de una institución que comprenda la importancia de este tipo de formación y se comprometa a impulsarla convenientemente⁽³⁶⁰⁾. En especial, ese apoyo es fundamental en actividades como el dar a conocer el proyecto, el proceso de selección de los participantes o los contactos con el mundo empresarial local, entre otros.

Además, debido a las peculiaridades propias de la educación empresarial, el profesorado debe reunir una serie de características específicas. Así, es

(358) Loucks, K. (1988): op. cit., describe nueve programas de educación empresarial, de los que siete desarrollan sus actividades en países en desarrollo. Las instituciones promotoras de los mismos incluyen departamentos ministeriales, agencias extranjeras o fundaciones.

(359) Brockhaus, R.H. (1991): op. cit., p.80. También McMullan, W.E. y Long W.A. (1987): op. cit., p. 273, referido a las disputas políticas dentro de la universidad, que llegan a hacer fracasar algunos programas.

(360) Finkle, T.A. y Deeds, D. (2001): op. cit., p. 629.

imprescindible que cuente con un conocimiento directo de la actividad empresarial, preferentemente por haber sido empresario previamente. Por otra parte, debe contar con una formación pedagógica sólida y/o una alta dosis de iniciativa, para poder implantar sistemas de enseñanza que introduzcan “las esencias de la empresa” en el aula.

1.3. Participantes

Si la educación empresarial pretende la transmisión de determinadas actitudes e intenciones a los alumnos participantes, e incluso la realización por éstos de ciertos comportamientos, debe ser muy importante tener en cuenta la situación de partida de esos alumnos. Así pues, los participantes en la acción formativa se constituyen en el tercer elemento a tener en cuenta en la educación empresarial. En este sentido, McMullan y Long (1987) señalan que las características de la acción formativa deben ser diferentes según el tipo de alumno participante y, por tanto, los procesos de selección han de ser muy cuidadosos. Del mismo modo se manifestaba, según vimos, Brockhaus (1992).

En este sentido, para Plaschka y Welsch (1990) el tipo de necesidades formativas de los individuos variará en función de la fase de desarrollo en la que se encuentre el proyecto, y de las opciones de carrera profesional consideradas. Así, el diseño de los programas de educación empresarial debe proporcionar tanto estructuras alternativas como mecanismos de aprendizaje muy variados para atender a las cambiantes necesidades de los participantes a medida que éstos avanzan. De esta forma, no es posible diseñar un programa formativo válido para todas las circunstancias, sino que hay que partir de las limitaciones impuestas por los objetivos que se persigan y la población a la que se atiende.

En esta misma línea se manifiesta Singer (1999) cuando describe la forma en que se desarrolló el contenido de un determinado proyecto. En particular, el no haber tenido en cuenta específicamente la circunstancia de que los participantes eran desempleados puso en dificultades el éxito del proyecto⁽³⁶¹⁾. Así, por ejemplo, entre las conclusiones de su trabajo, apunta la necesidad de no conformarse

(361) «Se trataba de personas que habían perdido sus empleos y estaban explorando alternativas. En ese momento ninguno de nosotros se dio cuenta de cuán importante iba a ser este factor en la evolución del programa formativo». Singer, V. (1999): op. cit., p. 57.

solamente con proporcionar acceso a la información técnica sobre la creación de empresas y la gestión. En los programas para desempleados debe considerarse también el apoyo mediante programas de desarrollo y crecimiento personales adaptados a las circunstancias específicas en las que se encuentran estos individuos⁽³⁶²⁾.

Una distinción muy importante que debe hacerse es la referida a si el programa de educación empresarial se desarrolla dentro del sistema educativo general, o fuera del mismo. En el primer caso, al menos en los niveles primario y secundario, la participación en los mismos será probablemente obligatoria, por lo que todos los alumnos de ese centro deben tomar parte en el programa. En estos casos, existe un mayor potencial para que se produzcan efectos duraderos en el conjunto de los participantes, en el sentido de elevar la valoración de la actividad empresarial entre la población, o de difundir las actitudes y valores empresariales, en la línea de lo propuesto por Gibb (1993). Sin embargo, esto supone enfrentarnos probablemente con mayores dificultades en relación al profesorado. En efecto, cabe suponer que éste no será especialista en la materia ni tendrá experiencia empresarial⁽³⁶³⁾

Por otro lado, en segundo lugar, el interés de los estudiantes puede ser relativamente reducido, e incluso pueden mostrar rechazo a esos programas. En concreto, los alumnos dentro del sistema educativo suelen estar muy preocupados por la evaluación de su aprendizaje, a fin de seguir avanzando dentro del mismo, por lo que un nuevo método docente -basado en una metodología pedagógica centrada en el estudiante, activa y participativa- puede ocasionar una considerable inquietud⁽³⁶⁴⁾. Del mismo modo, también se puede producir un elevado grado de incertidumbre en cuanto al método de evaluación de los conocimientos adquiridos con el curso⁽³⁶⁵⁾, que haría que los alumnos se enfrenten más bien con temor que con ilusión al contenido del mismo.

(362) Singer, V. (1999): *ibídem*, p. 93.

(363) Gibb, A.A. (1987): *op. cit.*, p. 29.

(364) En este sentido, Singer, V. (1999): *op. cit.*, p. 100, señala que la mayoría de los participantes esperan que se ponga el énfasis en la transmisión de conocimientos concretos e información técnica, en un entorno de clases pasivas. Por su parte, Loucks, K. (1988): *op. cit.*, p. 79., señala que puede suponer un esfuerzo considerable para los participantes adaptarse a una metodología centrada en el estudiante.

(365) Ulrich, T.A. y Cole, G.S. (1987): *op. cit.*, p. 37.

En sentido inverso, los programas en los que la participación de los alumnos es voluntaria cuentan con un aspecto muy destacado a su favor, ya que suele existir una alta motivación por parte de los mismos. Así, el simple hecho de inscribirse en el curso demostraría una predisposición favorable hacia la empresariedad⁽³⁶⁶⁾. Este circunstancia suele darse en los proyectos que se sitúan al margen del sistema educativo, por ejemplo en la formación para desempleados con alta cualificación (Guedalla et al. 2001), para ejecutivos de empresas en las que se fomenta la intrapresariedad o “intrapreneurship” (Kuratko et al., 2001), para desempleados sin cualificar (Loucks, 1988), o para profesionales independientes (Nieuwenhuizen y van Neikerk, 1997). No obstante, también es frecuente en el nivel universitario, en donde se suele ofrecer el programa de educación empresarial como una opción más dentro de las varias alternativas existentes (Vesper y Gartner, 1999).

En cualquier caso, los programas en los que la participación es voluntaria suelen poner un mayor énfasis en la creación efectiva de nuevas empresas por parte de los alumnos participantes. De esta forma, estarían más relacionados con lo que hemos denominado educación para la creación de empresas. Así, en este tipo de programas los alumnos ya poseerían de antemano la suficiente motivación y potencial para lograr que su idea sea llevada a la práctica y se convierta en un negocio rentable⁽³⁶⁷⁾.

No obstante, para lograr un mayor grado de efectividad en los resultados de la formación -ya lo midamos en términos de empresas creadas, mediante la satisfacción de los alumnos, por su mayor conocimiento de la opción empresarial o intención de crearla, o por cualquier otro criterio-, es necesario realizar una cuidadosa selección de los participantes. En efecto, son varios los autores que insisten en la importancia de ese aspecto. Así, por ejemplo, Loucks (1988) considera que la identificación, inscripción y selección de los participantes constituye una parte integrante de los programas de educación empresarial. Para ese autor, el proceso de selección puede suponer una forma de ‘ajuste fino’, comenzando por iniciativas para incrementar la conciencia del conjunto de la población sobre el papel del empresario, y realizando sucesivas combinaciones de

(366) Clark, B.W., Davis, C.H. y Harnish, V.C. (1984): “Do courses in entrepreneurship aid in new venture creation?”, *Journal of Small Business Management*, vol. 22, num. 2, p. 29.

(367) Gibb, A.A. (1987): op. cit., p. 27.

formación/sensibilización con selección. De esta forma se lograría escoger a aquellos participantes más interesados y con mayores probabilidades de aprovechamiento de entre un conjunto muy amplio de la población.

En particular, es fundamental que las expectativas de los alumnos coincidan con los contenidos y objetivos de la formación, pues de lo contrario se puede producir una decepción que lleve a la pérdida de interés por la actividad. Como afirma Gibb (1987) refiriéndose a los cursos para la creación de empresas, aquellos que asisten a estos programas no lo hacen habitualmente porque quieren lograr adquirir un determinado conocimiento más o menos teórico, sino porque desean poner en práctica un cierto tipo de comportamiento con éxito. El contenido formativo debe adaptarse a esas metas de los participantes.

Según Gibb (1987), hay que tener siempre en cuenta cuál es el objetivo que se persigue con esa formación empresarial, y que el contenido de la misma es sólo el medio para alcanzar esa meta. Para lograrlo, el diseño debe adaptarse no sólo a los resultados esperados, sino también, de forma muy importante, a la capacidad de las personas que toman parte en el programa. Del mismo modo se manifiesta Filion (1994). Lamentablemente, la evidencia sugiere que los participantes se encuentran frecuentemente con enfoques convencionales sobre marketing, finanzas, gestión de la producción, personal, etc., basados en una versión rebajada de lo que se enseña a los gestores o, peor aún, a los estudiantes o a los ejecutivos de grandes compañías⁽³⁶⁸⁾. Filion (1994), por tanto, considera que un sólo tipo de programa formativo, o un método de selección único, resulta claramente inapropiado cuando consideramos la gran diversidad existente entre los distintos segmentos que componen el conjunto de la población potencialmente usuaria de estos programas.

En definitiva, se puede afirmar que -una vez establecidos los objetivos de la formación- las características de los participantes condicionarán en gran medida no sólo el contenido del programa formativo que se desee establecer, sino también la selección del profesorado, el nivel de profundidad de los contenidos, etc. Como señalan Sexton y Upton (1987), un modelo de educación empresarial debe adaptarse a las circunstancias de los participantes, pues «requiere que el

(368) Gibb, A.A. (1987): op. cit., p. 26.

instructor desarrolle unos objetivos basados en las características que los estudiantes presentan antes de la instrucción»⁽³⁶⁹⁾.

En particular, desde nuestra perspectiva, si los alumnos participantes se caracterizan por una reducida intención empresarial, será necesario diseñar una actividad formativa acorde con esa circunstancia. Así, es posible que se requiera un proceso formativo más largo, en el que se comience sensibilizando hacia la actividad empresarial -con elevación del conocimiento, la deseabilidad y en parte la factibilidad-. Posteriormente, cuando ya exista una predisposición más favorable, cabría introducir formación específica para la creación y/o contenidos tendentes a elevar la intención de dinamización empresarial.

1.4. Infraestructuras de apoyo

En este aspecto, McMullan y Gillin (1998) hacen referencia a una necesidad que es específica de este tipo de formación, al menos de la que tiene como objetivo la creación de nuevas iniciativas empresariales, y su eventual dinamización. En efecto, mientras que otros tipos de formación se limitan a transmitir al alumno determinados conocimientos, en el caso de la educación empresarial se pretende que el alumno ponga en marcha una empresa que sea capaz de sobrevivir y crecer. Por tanto, incluso si tenemos éxito en motivar a los participantes y transmitirles las habilidades y intenciones empresariales, habrá que complementar esa formación con los instrumentos que posibiliten (o al menos faciliten) que el alumno lleve a la práctica efectivamente su proyecto empresarial.

En este sentido, McMullan y Long (1987) identificaban cinco tipos de recursos específicos que ayudan a lograr ese objetivo. En algunos casos, se puede acceder a esos recursos a través de la red de contactos de los profesores⁽³⁷⁰⁾. De esta forma, la importancia de que éstos tengan experiencia empresarial queda de nuevo puesta de manifiesto. En todo caso, se trata de recursos que son costosos tanto en dinero como en tiempo, y que frecuentemente requieren la participación de personal especializado⁽³⁷¹⁾:

(369) Sexton, D.L. y Upton, N.B. (1987): op. cit., p. 36.

(370) McMullan, W.E. y Gillin, L.M. (1998): op. cit, p. 279.

(371) McMullan, W.E. y Long, W.A. (1987): op. cit., pp. 268-269.

- C La inclusión en clase de casos reales de empresarios, especialmente útiles resultan aquellos casos de empresarios provenientes del entorno cercano del alumnado.
- C La búsqueda de empresarios que colaboren en la actividad docente, ya sea a través de su participación como invitados, o su puesta a disposición para la realización por los alumnos de la parte práctica de la formación. Aquí se incluirían las estancias, los proyectos de asesoramiento o la tutorización.
- C Servicios de asesoramiento a los alumnos durante la puesta en marcha de su proyecto empresarial, y en las primeras fases de su desarrollo.
- C Actividades de financiación de los proyectos de los alumnos. Éstas pueden ir desde la puesta en contacto con posibles inversores, hasta la provisión directa de fondos para la creación de la empresa mediante préstamos o capital semilla.
- C El desarrollo de actividades de creación y consolidación de redes de apoyo a los nuevos empresarios. En este aspecto, las redes propias del profesorado son muy importantes. No obstante, esos autores inciden también sobre la trascendencia de desarrollar medidas para que los propios alumnos-empresarios -una vez finalizada su fase de formación- mantengan sus contactos con el proyecto educativo, de forma que se incorporen al futuro sistema de apoyos del proyecto.

Como se puede comprobar, se trata de las actividades de apoyo a la creación de empresas de carácter más tradicional. Este tipo de medidas son útiles cuando el sujeto ya ha tomado la decisión de ser empresario, y se enfrenta a las dificultades concretas para poner en marcha su proyecto. Se trata por tanto, de instrumentos que actúan sobre los aspectos de financiación y gestión del proyecto. Sin embargo, la labor de la educación empresarial resulta fundamental para desarrollar la intención empresarial, y debe actuar previamente a estas otras medidas.

Según esto, para que los programas de educación empresarial consigan efectivamente la creación de nuevas empresas por parte de sus participantes, no bastaría la simple provisión de servicios formativos o educativos. Haría falta toda otra serie de recursos que además son complejos y costosos de obtener.

Entendemos, por lo tanto, que cuando autores como Filion (1994), Gibb (1993) o Hisrich (1992) insisten en la importancia de que toda la institución se vuelque en el diseño e implementación de los proyectos de educación empresarial, se refieren -al menos en parte- a la oferta de estos recursos.

No obstante, el hecho de que en un principio no se encuentren todos los apoyos que idealmente serían necesarios no debe suponer, según McMullan y Long (1987), que se abandone la idea. Según ellos, se puede lograr su implantación mediante una estrategia gradual. El primer paso sería que la educación empresarial se ponga en marcha de algún modo y en algún lugar de la institución. El segundo consistiría en promover un crecimiento y desarrollo inteligentes de la misma. En tercer lugar, se trataría de proporcionarle una estructura diferenciada, instalaciones separadas y recursos especiales para alojar la educación empresarial con cierta independencia de la universidad, posiblemente con ayuda de financiación externa⁽³⁷²⁾.

En este apartado hemos puesto de manifiesto la diversidad de tipos de iniciativas de educación empresarial que pueden existir. Entre ellas, una de las más exigentes en cuanto a recursos necesarios sería la educación para la dinamización empresarial. Para que sea efectiva, ha de tomar muy en cuenta las características de los participantes en la misma. Además, debe contar con un profesorado especialmente cualificado, y con otra serie de servicios e infraestructuras de apoyo sustanciales. En este sentido, resultaría muy conveniente contar con un apoyo explícito de la institución organizadora para que esos recursos puedan estar disponibles.

2. Contenidos de la educación empresarial

La educación empresarial puede tener, como hemos señalado, gran diversidad de objetivos, impartirse por distintas instituciones y profesores, y dirigirse a diferentes tipos de participantes. En consecuencia, los posibles contenidos de un curso o programa de educación empresarial pueden ser muy variados. En particular, los cuatro tipos de objetivos identificados en el epígrafe anterior

(372) McMullan, W.E. y Long, W.A. (1987): *ibidem*, p. 274.

necesitarán -como es lógico- sus propios contenidos específicos. Por ello, en este epígrafe tendremos en cuenta esa clasificación a la hora de revisar las aportaciones realizadas en relación a los contenidos.

Por otra parte, en el Capítulo II desarrollamos una visión de la actividad empresarial que considera ésta como un proceso en el que el individuo debe tomar sucesivas decisiones que le irán acercando hacia la posición de empresario. Del mismo modo, una vez creada la empresa, deberá seguir tomando decisiones que modificarán la situación de la misma. Esa visión de proceso es recogida por numerosos autores a la hora de hacer referencia a los contenidos que la educación empresarial debe incluir⁽³⁷³⁾. Así, para Hills y Morris (1998), existen tres modelos para el diseño de programas de educación empresarial: el que se basa en el plan de negocio; el que lo hace en ciclo vital de la empresa; y el que distingue según las distintas áreas de la gestión empresarial. Nuestra visión de la actividad empresarial se corresponde de forma más directa con el segundo de esos modelos, aunque probablemente sea necesaria una combinación de los tres.

En el mismo sentido, McMullan y Long (1987) consideran que la educación empresarial debe organizarse en función de las etapas de desarrollo empresarial, en lugar de hacerlo en relación a las distintas áreas específicas de gestión. En este sentido, Plaschka y Welsch (1990) apuntan que las necesidades educativas serán diferentes en función de las distintas etapas de desarrollo y de los roles empresariales que deban asumirse⁽³⁷⁴⁾. Así, para ellos, los dos criterios básicos para diseñar programas de educación empresarial serían las etapas del proceso empresarial y el grado de integración con el resto del curriculum. Entre esas etapas, señalan las siguientes⁽³⁷⁵⁾:

- C Sensibilización empresarial
- C Evaluación de la carrera empresarial
- C Innovación y creatividad

(373) Véase, por ejemplo, Ronstadt, (1990): "The educated entrepreneurs: a new era of entrepreneurial education is beginning", en Kent, C.A. (Ed.): *Entrepreneurship education: current developments, future directions*, Quorum Books, Westport; Haynes, B. (1996): "Entrepreneurship education and training - introducing entrepreneurship into non-business disciplines", *Journal of European Industrial Training*, vol. 20, num. 8, pp. 10-17; Garavan, T.N. y O'Conneide B. (1994b): op. cit.; Solomon, G.T., Duffy, S. y Tarabishy, A. (2002): op. cit..

(374) Plaschka, G.R. y Welsch, H.P. (1990): op. cit., p. 66.

(375) Plaschka, G.R. y Welsch, H.P. (1990): *ibidem*, p. 64-65.

- C Identificación y análisis de oportunidades
- C Análisis de viabilidad
- C Plan de empresa
- C Adquisición de recursos
- C Valoración y gestión del riesgo
- C Iniciación de la empresa
- C Normalización de las operaciones
- C Estrategias de expansión
- C Profesionalización de los roles de gestión
- C Evaluación de resultados y reformulación de planes

Dentro de este esquema de proceso sería donde debieran incluirse las referencias necesarias a las distintas áreas de especialización, si bien siempre adaptándolas a las necesidades específicas de los empresarios en cada una de esas fases. Además, la educación empresarial debería suplementarse con cursos que desarrollen habilidades tales como la capacidad de negociación, la comercial, el liderazgo, y el pensamiento creativo⁽³⁷⁶⁾.

También Gibb (1987) enfatiza la importancia de la visión de proceso, y la necesidad de que el proceso educativo se adapte a la misma. En particular, ese autor considera mucho más en detalle el proceso de creación. Así, identifica siete fases en el mismo que suponen el avance desde cada escalón hacia el siguiente: a) intención y motivación; b) idea bruta; c) idea válida; d) plan de viabilidad; e) plan de negocio; f) nacimiento; y g) supervivencia. En cada una de esas fases identifica una serie de tareas clave que el candidato a empresario debe realizar, y una serie de necesidades de aprendizaje que se le presentarán, y que deben ser cubiertas por el contenido formativo.

En cualquier caso, a medida que vayamos analizando cada uno de los cuatro objetivos de la formación empresarial que hemos identificado, iremos analizando los contenidos específicos que pueden serles útiles. En este sentido, el objetivo más elemental será probablemente el relativo a la sensibilización hacia la actividad empresarial, ya que este tipo de formación tiene relación con el potencial empresarial que es algo previo al proceso de creación. Por ello, entendemos conveniente comenzar haciendo referencia a los contenidos de este tipo específico

(376) McMullan, W.E. y Long, W.A. (1987): op. cit., p. 268.

de iniciativas de educación empresarial. A continuación, en el segundo apartado, nos centraremos en los proyectos que pretenden directamente la aparición de nuevos empresarios. Por último, en el tercer apartado recogeremos algunas aportaciones relativas a la formación para empresarios en activo.

2.1. Sensibilización hacia la actividad empresarial

Según se señaló en el primer epígrafe, este tipo de formación pretende que los participantes consideren la opción empresarial como una alternativa viable de carrera profesional, aunque no todos opten finalmente por ella. Así, incluso aquellos que no la elijan tendrán al menos una visión más favorable del valor que esa opción profesional tiene. Por tanto, este tipo de formación es muy adecuado para impartirlo dentro del sistema educativo reglado, de forma que alcance al mayor número de personas, especialmente en la educación secundaria y en la universitaria. Según Garavan y O’Cinneide (1994), la mayor parte de los cursos de creación de empresas que existen en la actualidad en las universidades funcionan en realidad como cursos de sensibilización hacia la actividad empresarial. Laukkanen (2000), por su parte, considera que los estudiantes de grado poseen unas capacidades limitadas y, en consecuencia, una baja probabilidad de emprender acciones empresariales directas.

Son muchos los autores que proponen iniciativas de este tipo en la educación reglada, no sólo en la universitaria, sino también en la secundaria e incluso en la primaria. Un caso paradigmático es el modelo de educación permanente de Ashmore (1990) analizado en el primer epígrafe del capítulo anterior, en el que las tres primeras etapas corresponden a la fase de sensibilización, y se impartirían a lo largo de todo el sistema educativo hasta el nivel de grado universitario. Del mismo modo, Filion (1995) señala que la educación empresarial en los niveles primario y secundario deben centrarse específicamente en el desarrollo del control interno y el autoconocimiento, con el objetivo de desarrollar la “empresariabilidad”, o lo que nosotros hemos denominado el potencial empresarial⁽³⁷⁷⁾. Por su parte, Kourilsky y Walstad (2002) señalan que una parte muy importante de los empresarios consideraron por primera vez la posibilidad

(377) Filion, L.J. (1995): “Entrepreneurship and management: Differing but complementary processes”, Cahier de Recherche 95-01, CETAI, HEC Montreal, p. 6. En concreto, el término utilizado es el de “entrepreneuriability”.

de crear una empresa mientras recibían enseñanzas secundaria y universitaria. De esta forma, esa etapa supone una importante oportunidad para estimular a aquellos que no lo han considerado debido a la falta de conocimientos sobre qué es la empresarialidad⁽³⁷⁸⁾.

En cuanto a los contenidos concretos que deben incluirse en ese tipo de formación dentro del sistema educativo reglado, Kent (1990c) considera que la educación empresarial contiene dos grandes dimensiones. La primera de ellas se refiere al conocimiento o toma de conciencia acerca de la actividad empresarial (awareness), y estaría más directamente ligada a la sensibilización. Por su parte, la segunda dimensión se refiere a las habilidades necesarias para que el empresario desempeñe su actividad con éxito (skills).

Así, la educación para la toma de conciencia de la empresarialidad - denominación que también podríamos traducir por sensibilización sobre la actividad empresarial-, se subdividiría a su vez en dos partes. En la primera de ellas se trata de que el estudiante sea consciente del papel que el empresario ha jugado, juega, y seguirá jugando en el crecimiento y el desarrollo económicos⁽³⁷⁹⁾. En particular, se persigue ofrecer una imagen más favorable del empresario. Entre otras medidas, esto se conseguiría con la visita de empresarios, estudios de casos, o incluso relaciones de tutorización entre el estudiante y un empresario en activo. Por su parte, dentro también de esta primera dimensión existiría una segunda faceta, consistente en favorecer que los estudiantes consideren la empresarialidad como una opción profesional para ellos. En este sentido, no se trataría de ofrecer una visión demasiado optimista de la actividad empresarial, sino de conocer verdaderamente los pros y las contras de esa salida profesional.

En lo que se refiere a las habilidades necesarias para la actividad empresarial, Kent (1990c) se centra en alumnos de secundaria que pueden efectivamente poner en marcha una empresa en un futuro no muy distante. Así, considera que existen cuatro tipos de habilidades: las técnicas; las de gestión; las habilidades sociales o de relaciones humanas; y las psicológicas o personales. Las primeras son relativas al sector de producción de la hipotética empresa, y al tipo de tecnología utilizada. Este tipo de habilidades, por su propia naturaleza, no tiene sentido incluirlas en

(378) Kourilsky, M.L. y Walstad, W.B. (2002): op. cit., p. 18.

(379) Kent, C.A. (1990c): op. cit., p. 187.

una iniciativa de sensibilización, más allá de la mera mención acerca de la necesidad de tenerlas en cuenta. Por su parte, las habilidades de gestión son necesarias para toda actividad empresarial, por lo que deberían incluirse necesariamente en la educación secundaria. En tercer lugar, las habilidades sociales, para ese autor, debieran centrarse en la capacidad de comunicación y de comprensión de la postura de los demás, especialmente la de los empleados. Por último, en relación a los aspectos psicológicos, sería útil dar a conocer algunos rasgos asociados con la empresarialidad, y el papel tan relevante que juega la autoeficacia en el desarrollo de esas habilidades empresariales⁽³⁸⁰⁾.

Por su parte, según el modelo de educación permanente de Ashmore (1990), el factor decisivo para determinar si un programa de creación de empresas es de sensibilización o no sería la existencia de una experiencia previa y/o una formación específica por parte del sujeto, de forma que la participación en esa iniciativa le lleve de forma más o menos directa a la puesta en marcha del negocio. De esta forma, todos los contenidos señalados por Kent (1990c) cabrían en una iniciativa de sensibilización. Incluso podría tener cabida en el mismo la formación sobre habilidades técnicas, si el proyecto de educación empresarial se imparte dentro de la formación profesional.

Kourilsky (1990) describe algunas iniciativas concretas que se han puesto en marcha en el sistema educativo estadounidense para promover la empresarialidad, tanto en la educación secundaria (REAL enterprises o Junior Achievement) como en la primaria (Mini-society). En todos los casos, se realizan simulaciones en clase sobre el funcionamiento de la empresa. En la enseñanza secundaria incluso se llegan a crear empresas reales que operan durante el periodo lectivo⁽³⁸¹⁾. Mientras, el programa Mini-society simula toda la organización de una sociedad en la que se introduce el dinero y la economía de mercado. A partir de ahí, toda la evolución del sistema depende de los alumnos, quedando el papel del profesor limitado a guiar las sesiones de recapitulación en las que se ponen de manifiesto los conocimientos relacionados con cada situación vivida.

Por su parte, Filion (1995) describe un proyecto de programa de educación empresarial de una universidad canadiense, y que se divide en tres fases, según se

(380) Kent, C.A. (1990c): *ibidem*, p. 193.

(381) Kourilsky, M.L. (1990): *op. cit.*, p. 146.

puede ver en la Tabla IV.1. En ese programa existe una serie de cursos que imparten lo que ese autor denomina fundamentos de la empresarialidad. Sobre esos cursos básicos se añadirían una serie de opciones que permiten al alumno profundizar en determinados aspectos relativos a las formas que puede adoptar la empresarialidad, o a diversas áreas funcionales de gestión específicamente adaptadas a la situación en las pequeñas empresas.

Tabla IV.1
Programa de educación empresarial

Fundamentos Empresarialidad	Opciones Empresarialidad	Opciones Gestión de Pequeñas Empresas
Conocimiento empresarial Progreso empresarial Competencias empresariales Tutoría Estrategia Creación de nuevas empresas	Gestión de empresas familiares Asociación Autoempleo La empresa en casa Empresarialidad interna	Gestión de pymes Marketing para pymes Financiación de la pyme Gestión de operaciones en la pyme Sistemas de información en la pyme Contabilidad para pymes Exportación en la pyme Entorno de la pyme Globalización y la pyme Gestión de RRHH en la pyme

Fuente: Filion, L.J. (1995): “Entrepreneurship and management: differing but complementary processes”, Cahier de Recherche 95-01, CETAI, HEC Montreal, Apéndice 1, p. 8.

Los fundamentos de la empresarialidad, por tanto, incluyen el más convencional curso de creación de empresas, pero éste representa sólo una pequeña parte del programa. En particular, en este primer apartado centraremos nuestra atención en aspectos como el conocimiento empresarial, el progreso empresarial, o las competencias del empresario, los cuales reciben una atención importante por parte de Filion (1995). El primero de esos cursos está dirigido a personas que no saben si van a ser empresarios en el futuro, a los cuáles les ofrece una introducción y una toma de conciencia sobre la actividad empresarial. Entre los contenidos de ese curso se incluirían los siguientes aspectos⁽³⁸²⁾:

- C ¿Qué es la actividad empresarial?
- C Papel del empresario en el desarrollo económico
- C Características de los empresarios
- C Aptitudes y competencias del empresario (liderazgo, negociación, imaginación)

(382) Filion, L.J. (1995): op. cit, p. 9.

C Encuentros con distintos tipos de empresarios.

Por su parte, aunque el resto de cursos de fundamentos de la empresarialidad en ese programa están orientados a aquellos que ya tienen una idea de negocio, algunos de sus contenidos pueden ser muy útiles para la sensibilización. Así, el relativo al progreso empresarial intenta transmitir la forma de pensar y de actuar de los empresarios. Mientras, el curso sobre las competencias del empresario trata de identificar cuáles son las aptitudes relacionadas con la actividad empresarial.

Esos contenidos tienen, según se ve, una importante similitud con las que propone Kent (1990c), especialmente con los referidos a la sensibilización. No obstante, los aspectos relativos a la gestión, al tratarse de un programa a nivel universitario, no son incluidos por Filion (1995) en la fase de fundamentos de la empresarialidad -que sin duda incluye un importante componente de sensibilización-. En ese programa, tales aspectos son tratados específicamente en cursos optativos posteriores.

En esta línea, a nivel universitario existen numerosos centros que ofrecen educación empresarial en los estudios de grado. Los casos más sofisticados consisten en programas con varios cursos, prácticas, etc. Una recopilación de los mismos puede encontrarse en Vesper y Gartner (1999), si bien la oferta no se limita a esos centros. Las comunicaciones presentadas en los distintos congresos existentes sobre educación empresarial o sobre empresarialidad recogen otros muchos casos⁽³⁸³⁾.

Un ejemplo muy interesante es el de Växjö University, en Suecia, que ofrece un año de especialización en empresarialidad a los alumnos de grado de ciencias empresariales. Además de ese año final de especialización, todos los alumnos de esa titulación han de cursar en el primer año de estudios un curso obligatorio sobre creación de empresas. La novedad más interesante del mismo es que los alumnos -en grupos de tres- han de ayudar a un empresario naciente real a la puesta en marcha de su proyecto⁽³⁸⁴⁾. Por su parte, aquellos que elijan la especialización en empresarialidad también realizan unas prácticas en pequeñas

(383) En particular, en las sucesivas ediciones de IntEnt Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference suelen presentarse muchos de estos trabajos.

(384) Vesper, K.H. y Gartner, W.B. (1999): op. cit., pp. 247-248.

empresas que se prolongan durante dos o tres días a la semana a lo largo de todo el curso, de forma que combinan el aprendizaje teórico en la clase con la aplicación práctica en la empresa⁽³⁸⁵⁾. De esta forma, este programa combina las dos dimensiones identificadas por Kent (1990c) y, aunque aparece recogido como un proyecto de sensibilización, al impartirse en los estudios de grado, contiene elementos muy interesantes de cara a la formación para la creación de empresas, como veremos en el siguiente apartado.

Fuera del sistema educativo, cuando se trata de poner en marcha programas específicamente centrados en la creación de empresas, también puede ser conveniente una primera fase de sensibilización para permitir a los participantes conocer en qué consiste la actividad empresarial. En términos de la visión adoptada en el Capítulo II, se trataría de que los participantes tengan unas creencias realistas sobre la actividad empresarial, en base a las cuales formar sus actitudes e intenciones.

En este sentido, el proyecto Entrepreneur-Sevice -en Noruega- incluye un primer seminario de dos días de duración sobre “planificación personal”⁽³⁸⁶⁾. El objetivo que pretende es el de que los participantes clarifiquen su situación y objetivos personales para, de esta manera, poder decidir con conocimiento de causa si realmente quieren desarrollar una carrera empresarial. En el caso de que el individuo decida no continuar con esa formación, no se considera un fracaso. A continuación se imparte otro seminario de dos días sobre “perspectiva general de la idea de negocio”, en el que de nuevo el participante tiene la oportunidad de plantearse esa opción profesional.

Un sistema similar es el que se diseñó para el Graduate Enterprise Programme en el Reino Unido. En efecto, Brown (1990) describe cómo el proceso de selección consiste en seminarios de sensibilización con una duración de medio día en universidades y politécnicos. En esos seminarios se explora la opción empresarial, y comienza el desarrollo de habilidades empresariales mediante la utilización del aprendizaje activo, trabajos en grupo, técnicas de tormenta de ideas,

(385) Johannisson, B. (1991): “University training for entrepreneurship: Swedish approaches”, *Entrepreneurship and Regional Development*, vol. 3, num. 1, pp. 67-82, p. 75.

(386) Véase Kaltenborn, O. (1998): “Entrepreneur-Service (ES) - a national project for improved local service to entrepreneurs”, en Scott, M.G., Rosa, P., y Klandt, H. (Eds.): *Educating Entrepreneurs for wealth creation*, Ashgate, Aldershot.

y estudios de casos reales⁽³⁸⁷⁾. Los participantes generan ideas, realizan un DAFO personal, analizan escenarios empresariales, adquieren una noción de lo que los inversores buscan en un plan de negocio, y utilizan un marco de análisis para valorar sus características empresariales. A partir de ahí, los participantes interesados deben rellenar un mini-plan de empresa para participar en un “taller empresarial” de dos días de duración. En el mismo se introducen técnicas para desarrollar la creatividad, se avanza en las características del plan de empresa y del de viabilidad⁽³⁸⁸⁾.

En cualquier caso, la participación en el Graduate Enterprise Programme se ha basado principalmente en la autoselección⁽³⁸⁹⁾, ya que el proceso de sensibilización permite conocer las características de la carrera empresarial y son los que están interesados y se consideran capacitados los que voluntariamente escogen participar. No obstante, como señalan Fletcher y Rosa (1998), para que este sistema de autoselección funcione es importante evitar transmitir la idea de que la empresarialidad es “mejor” que otras opciones, de forma que no exista sensación de fracaso al abandonar la participación. En este sentido, Glas (1996) señala que la intención de ser empresario puede llegar a disminuir después de conocer en mayor profundidad la carrera empresarial⁽³⁹⁰⁾.

Así, pues, en función de las aportaciones recogidas, podemos señalar al menos cuatro aspectos que debieran conformar un proyecto de educación para la sensibilización hacia la actividad empresarial.

C En primer lugar, se debería favorecer la comprensión del importante papel del agente empresarial en el funcionamiento de la economía y en el desarrollo económico.

(387) Fletcher, M. y Rosa, P. (1998): op. cit., p. 65.

(388) Fletcher, M. y Rosa, P. (1998): ibidem, p. 66.

(389) Brown, R. (1990): op. cit., p. 73.

(390) En concreto, se trata de alumnos universitarios eslovenos a los que se les imparte un curso sobre empresarialidad con contenidos como: características de los empresarios, generación de ideas de negocio, validación de las ideas, planificación e implementación. Véase Glas, M. (1996): “Creating entrepreneurial awareness of students of business and economics”, en Rosa, P., Scott, M.G., y Klandt, H. (Eds.): *Educating entrepreneurs in modernising economies*, Avebury, Aldershot.

- C En segundo lugar, habría que establecer la validez de la opción empresarial como salida profesional digna y respetable, dando a conocer los roles y facetas asociados a esa carrera, así como las dificultades y problemas más habituales con los que puede enfrentarse.
- C En tercer lugar, deberían identificarse las competencias -habilidades- que suelen utilizarse por los empresarios en el desempeño de sus funciones (liderazgo, capacidad de negociación, perseverancia, creatividad, pensamiento estratégico, ...)⁽³⁹¹⁾, dejando claro que esas habilidades se pueden desarrollar y mostrando algunas de las formas para ello.
- C Por último, en cuarto lugar, habría que identificar los sucesivos pasos que conlleva el proceso de creación y dinamización de proyectos empresariales.

Por su parte, Filion (1995) señala la importancia de hacer que el individuo se replantee sus propias metas y objetivos, comprobando si son coherentes con la opción empresarial. Ese ejercicio de autodiagnóstico parece un elemento muy interesante que también convendría incluir en la formación de este tipo. En un sentido similar, la sensibilización hacia la actividad empresarial debiera transmitir algo más que mera información, tratando que los alumnos experimenten por sí mismo en qué consiste ser empresario. Para ello, el método pedagógico resulta esencial, como veremos en el tercer epígrafe.

Además de estos contenidos mínimos, autores como Kent (1990c) apuntan la posibilidad de incluir aspectos como alguna formación básica sobre habilidades de gestión, o algunas habilidades técnicas (por ejemplo las relacionadas con las nuevas tecnologías). En nuestra opinión, estos contenidos pueden ayudar al alumno a hacerse una idea más clara de en qué consiste el proceso de creación de una empresa, y la función de empresario. En la medida que esto sea así, esos contenidos también ayudarían a la sensibilización, aunque siempre teniendo en cuenta que el objetivo no es enseñar gestión.

(391) Para una enumeración detallada pueden consultarse, por ejemplo, Filion, L.J. (1995): op. cit., o Gibb, A.A. (1998): "Entrepreneurial core capacities, competitiveness and management development in the 21st century", comunicación presentada a IntEnt98, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training, Oestrich-Winkel (Alemania), 26-28 julio.

En lo que se refiere al momento de su impartición, las aportaciones recogidas en este apartado han puesto de manifiesto la importancia de que se incluya la sensibilización como parte del sistema educativo reglado. De esta forma puede llegar al mayor número de alumnos posible, elevando los efectos sobre el conjunto de la población, y aumentando la base de empresarios potenciales de la sociedad⁽³⁹²⁾. No obstante, algunos proyectos reales al margen del sistema educativo han servido para poner de manifiesto la utilidad de las medidas de sensibilización en todos los proyectos de educación empresarial⁽³⁹³⁾.

2.2. Formación para el surgimiento de nuevos empresarios

La formación que tiene como objetivo la creación de empresas es la que posee una más larga tradición dentro de la educación empresarial, siendo impartida desde centros universitarios en su mayor parte, según se mostró en el capítulo anterior. Sin embargo, como acabamos de señalar, la educación empresarial en el nivel de grado funciona en muchas ocasiones como sensibilización hacia la actividad empresarial. Así, Vesper (1982) señala que la mayoría de los profesores que imparten educación empresarial no consideran que sus alumnos vayan a convertirse en empresarios⁽³⁹⁴⁾. En cambio, consideran que podrán desarrollar ciertas cualidades personales, o que serán capaces de elegir su carrera profesional con mayor conocimiento de causa. Incluso existen autores que consideran que el papel de las enseñanzas de grado debe ser el de sensibilizar hacia la actividad empresarial⁽³⁹⁵⁾.

Del mismo modo, Vesper y McMullan (1988) consideran que de los diferentes motivos que los alumnos pueden tener para participar en un curso o programa de educación empresarial (intención de crear una empresa, interés en el tema de la empresarialidad, o simplemente adquirir créditos de cara a la titulación), los programas de postgrado son los que mejor pueden servir a aquellos que intentan

(392) Rabbior, G. (1990): "Elements of a successful entrepreneurship/economics/education program", en Kent, C.A. (Ed.): *Entrepreneurship Education: current developments, future directions*, Quorum Books, Westport, pp. 53-54.

(393) Véase Brown, R. (1990): op. cit., o Kaltenborn, O. (1998): op. cit.

(394) Vesper, K.H. (1982): op. cit., p. 329, y eso a pesar de que los propios profesores habían indicado que la creación de empresas por parte de esos alumnos debería ser uno de los criterios para evaluar esos cursos.

(395) Westhead, P., Storey, D.J. y Martin, F. (2001): "Outcomes reported by students who participated in the 1994 Shell Technology Enterprise Programme", *Entrepreneurship and Regional Development*, vol. 13, num. 2, pp. 163-185, p. 180.

convertirse efectivamente en empresarios. Por tanto, en este apartado, a la hora de analizar la formación para la creación de empresas desde las universidades, nos vamos a centrar en la que se imparte a nivel de postgrado.

No obstante, también han existido numerosas iniciativas desde otros organismos. En particular, los distintos niveles de la administración, en la medida que la empresariedad se ha visto como una solución al desempleo, han tendido a desarrollar programas en este sentido. Un caso paradigmático es el del Reino Unido⁽³⁹⁶⁾. También en los Estados Unidos, organismos públicos como la Administración para la Pequeña Empresa son muy activos en la promoción de la educación empresarial, así como numerosas organizaciones y fundaciones de carácter privado⁽³⁹⁷⁾. Finalmente, en muchos países en desarrollo también existen numerosas iniciativas de esta naturaleza al margen del sistema educativo⁽³⁹⁸⁾.

En todo caso, la filosofía que se esconde detrás de las primeras iniciativas formativas pasa por considerar que existen ciertos rasgos de la personalidad que determinan las probabilidades de éxito como empresario. Es decir, los primeros intentos de formación para la creación de empresas se han basado en el enfoque de los rasgos, como hacen por ejemplo Sexton y Bowman (1984). Por tanto, según esa visión, sólo aquellos que posean esos rasgos serían capaces de poner en marcha con éxito la empresa, y la participación en el curso de empresariedad serviría para comprobar si se posee o no ese perfil⁽³⁹⁹⁾.

En este sentido, tanto si la formación se imparte en la universidad, como si se hace desde otras instituciones, los programas suelen tener una orientación hacia lo que Curran y Stanworth (1989) denominan educación para la creación de empresas y el autoempleo. Por su parte, según se señaló en el primer epígrafe, la educación para el dinamismo empresarial persigue la creación de empresas que incorporan un alto componente innovador, no sólo en el momento del surgimiento de las mismas, sino durante su desarrollo posterior. De esta forma, el objetivo sería el surgimiento de empresarios de calidad que, según el modelo del

(396) Birley, S. y Gibb, A.A. (1984): op. cit.

(397) A modo de ejemplo, se puede citar el Consortium for Entrepreneurship Education, o la Ewing Marion Kauffman Foundation.

(398) Brockhaus, R.H. (1991): op. cit.; Loucks, K. (1988): op. cit.; Samuelsen P. (1997): op. cit.

(399) Ronstadt, R. (1990): op. cit., p. 74.

Capítulo II, deben presentar unas actitudes e intenciones muy favorables hacia comportamientos como el crecimiento, la innovación, la cooperación o la capacidad de iniciativa. Sin embargo, son pocos los programas que ponen el énfasis en el desarrollo posterior de la empresa, y en las cualidades necesarias del empresario.

A continuación nos vamos a centrar, primero, en la educación que tienen como objetivo la creación de empresas. Posteriormente, al final de este apartado, prestaremos una atención específica a aquellos contenidos más directamente vinculados con el dinamismo empresarial.

2.2.1. Educación para la creación de empresas

Los contenidos de las iniciativas de educación específica para la creación de empresas se concentran, como es lógico, en el proceso de creación. De esta forma, son numerosos los autores que recomiendan la utilización del plan de negocio como instrumento. Así, en la práctica, el contenido de la formación para la creación de empresas ha tendido a estructurarse alrededor de la elaboración de un plan de negocio. Según Ronstadt (1990), las distintas fases de elaboración del mismo sirven normalmente como estructura básica del curso. Este contenido básico es muchas veces complementado con la utilización de conferenciantes invitados con experiencia empresarial que proporcionan historias interesantes, consejos prácticos, e incluso inspiración motivacional⁽⁴⁰⁰⁾.

De esta forma, los alumnos que muestren un interés hacia la creación de empresas, o que tengan una idea de negocio que no sepan muy bien como poner en marcha, serían los candidatos idóneos para este tipo de cursos. Por lo tanto, un aspecto esencial en cualquier caso, para el éxito de la educación para la creación de empresas, es el de la selección de los participantes. Así, puesto que este tipo de formación supone la existencia de un elevado potencial empresarial en los participantes, es necesario asegurarse de que sea realmente así. En caso contrario, el éxito de la iniciativa se vería comprometido⁽⁴⁰¹⁾.

(400) Ronstadt, R. (1990): *ibidem*, p. 73.

(401) Loucks, K. (1988): *op. cit.*, p. 54.

Vesper (1982), en referencia a la situación hacia 1980, señala que el curso básico que la mayoría de las universidades ofrecen en relación a la empresarialidad se construye en base a tres componentes. El primero de ellos consiste en lecturas, tanto de artículos como de casos. En segundo lugar, se imparten clases magistrales por parte del profesor, o conferencias de empresarios invitados. Por último, el tercer componente consiste en el desarrollo de un plan de empresa por escrito elaborado en base a un trabajo de campo. Así, los contenidos del curso cubren normalmente aspectos como los modos de entrada (adquisición, creación), formas legales de las empresas, cómo proteger las ideas, aspectos fiscales, información sobre capital riesgo, y ejemplos históricos de empresarialidad⁽⁴⁰²⁾. En este mismo sentido se manifestaba Klatt (1988) algunos años después. En todo caso, algunas iniciativas han incluido también formación sobre la gestión de pequeñas empresas, que sin duda presenta aspectos diferenciados con respecto a la gestión de las grandes⁽⁴⁰³⁾.

La utilidad del plan de negocio no se limita a hacer operativa la idea, sino que además puede ser un instrumento para obtener financiación⁽⁴⁰⁴⁾. Por su parte, otras funciones importantes que cumple el plan de negocio son las de minimizar los efectos negativos de posibles cambios, identificar y maximizar la utilización de los recursos, y la de servir de legitimación del potencial empresario⁽⁴⁰⁵⁾. Así, no es extraño que siga siendo parte integrante de prácticamente todos los programas de educación empresarial analizados. Los elementos que conforman un plan de negocio están sumamente estandarizados, y existen gran cantidad de publicaciones que los describen. En español están disponibles numerosas guías sobre su composición y elaboración, ya sean traducciones como Stutely (2000), trabajos de autores latinoamericanos como Borello (2000), o de autores españoles como Ollé et al. (1997) o González (2002).

(402) Vesper, K.H. (1982): op. cit., p. 327.

(403) McMullan, W.E. y Long, W.A. (1987): op. cit., p. 268; Vesper, K.H. y McMullan, W.E. (1988): op. cit., p. 9.

(404) Lechner, C. y Dowling, M. (1998): "How to design business plan seminars? Single topic business plan courses as a focused approach", comunicación presentada a IntEnt98, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Oestrich-Winkel (Alemania), 26-28 julio, p. 5.

(405) Las posibles funciones del plan de negocio han sido recientemente debatidas en el foro sobre empresarialidad de la Academy of Management (entrep-l@aom.pace.edu). En particular, las funciones recogidas hacen referencia a las conclusiones de ese debate por parte de Jerome Katz y Emeric Solymossy (3 mayo 2003).

Durante los años ochenta, no obstante, empieza a hacerse evidente una tendencia hacia el desarrollo de lo que se han denominado programas de educación empresarial, consistentes en la agrupación y coordinación de varios cursos. De esta forma, comienzan a añadirse otras ofertas formativas a ese curso básico. En este sentido, Vesper (1982) establece una distinción entre cursos generales, que abarcan el fenómeno empresarial en su totalidad, y cursos especializados, que se centran en ciertas funciones o actividades.

En relación, en primer lugar, a los cursos de tipo general, ese autor describe cinco tipos que pueden servir como vías para la creación o extensión de los programas de educación empresarial. El primero de ellos sería el habitual que típicamente se ofrece como curso único, que enfatiza la creación de empresas y elaboración de planes de negocio por los alumnos. Dos tipos adicionales surgirían de la separación de las componentes teórica y práctica del mismo. Así, se ofrecería uno primero de contenido teórico, y un segundo exclusivamente centrado en la parte práctica, que podría impartirse a continuación⁽⁴⁰⁶⁾. Un cuarto curso sería el exclusivamente dedicado a la gestión de pequeñas empresas y, por último, el quinto tipo de curso estaría compuesto de una combinación de creación y de gestión⁽⁴⁰⁷⁾.

Por su parte, los cursos especializados estarían orientados hacia aspectos concretos del proceso de creación, como la evaluación de la idea. En esta categoría se encuadrarían los cursos sobre reconocimiento de oportunidades de negocio, que comienzan a ofertarse hacia mediados de los ochenta⁽⁴⁰⁸⁾. En particular, los cursos sobre gestión de pequeñas empresas también se prestarían muy bien a su segmentación por área funcional -marketing, financiación, contabilidad, exportación, fiscalidad, ...⁽⁴⁰⁹⁾ o por sector de actividad -inmobiliario, comercial, industrial, construcción, ...-.

(406) En muchas ocasiones, ese curso práctico consiste en llevar a cabo proyectos de consultoría a pequeñas empresas dentro del programa Small Business Institute, Zeithaml, C.P. y Rice, G.H. (1987): "Entrepreneurship/ Small business education in America's universities", *Journal of Small Business Management*, vol. 25, num. 1, p. 44-50, p. 48.

(407) Vesper, K.H. (1982): op. cit., p. 327.

(408) Vesper, K.H. y McMullan, W.E. (1988): op. cit., p. 10.

(409) Plaschka, G.R. y Welsch, H.P. (1990): op. cit., p. 62, también hacen hincapié en la segmentación funcional como vía de expansión de la educación empresarial.

En este sentido, Vesper y Gartner (1999) señalan el comienzo de la década de los noventa como el verdadero despegue de los programas de educación empresarial, continuando la diversificación de la oferta a medida que esta se incrementaba. De esta forma, en 1999 el contenido de los distintos cursos es mucho más variado. Así, aunque los cursos sobre creación y gestión de pequeñas empresas siguen siendo los más numerosos, y normalmente materia obligatoria en todos los programas, ya sólo representan el 12% del total en los de postgrado⁽⁴¹⁰⁾. Por lo demás, en ese nivel académico, los cursos más habituales son el de financiación de nuevas empresas, seguido de gestión de empresas de crecimiento rápido, marketing empresarial, elaboración de planes de empresa y transferencia de tecnología.

Para el caso concreto de Canadá, un trabajo muy esclarecedor es el de Loucks et al. (2000), que analizan la situación de ese país entre 1979 y 1999. Así, hacia finales de los setenta, los cursos básicos sobre creación y gestión de pequeñas empresas absorbían el 77% de la oferta formativa, seguidos de un curso sobre desarrollo de la empresarialidad (13% del total). El resto de la oferta era meramente testimonial⁽⁴¹¹⁾. Durante los ochenta y noventa, se ha producido la misma tendencia hacia la diversificación, aunque en menor medida que en Estados Unidos, como pone de manifiesto el que esos dos cursos básicos de creación y gestión de pequeñas empresas representen el 36% de los de postgrado sobre empresarialidad. Por tanto, como afirman los autores, «está claro que hay una gama más reducida de cursos ofertados en Canadá»⁽⁴¹²⁾.

En otros países, la oferta universitaria de educación para la creación tiende aún más a concentrarse en el curso único de elaboración del plan de negocio. Esto se debería a la necesidad de que la institución adquiriera experiencia y vaya aprendiendo a través de un proceso de retroalimentación⁽⁴¹³⁾. En este sentido, por ejemplo, Postigo y Tamborini (2002) señalan, para el caso argentino, que la mayoría de las universidades se han centrado en ofrecer cursos a potenciales empresarios, o a estudiantes con una idea de negocio, sobre los pasos concretos para la creación, sin complementar esa oferta con otros que ofrezcan una visión

(410) Vesper, K.H. y Gartner, W.B. (1999): op. cit., pp. 3-4.

(411) Loucks, K.E., Menzies, T. y Gasse, Y. (2000): op. cit., apéndices B y C.

(412) Loucks, K.E., Menzies, T. y Gasse, Y. (2000): *ibidem*, p. 5.

(413) Plaschka, G.R. y Welsch, H.P. (1990): op. cit., p. 66.

más amplia de la empresarialidad⁽⁴¹⁴⁾. Del mismo modo, para el caso español, la mayoría de la oferta descrita en el capítulo anterior se centra exclusivamente en la elaboración de un plan de negocio.

Por su parte, a medida que se han ido desarrollando esos programas de educación empresarial, parecen surgir algunas diferenciaciones significativas. Kent (1990b), por ejemplo, considera que existen dos tipos principales de programas, según el grado de articulación de sus contenidos. En un sentido muy similar se manifiestan Plaschka y Welsch (1990), que clasifican los distintos tipos de ofertas educativas en función del número de cursos y nivel de integración. Según ellos, en muchos casos el aumento en el número de cursos no va acompañado de un mayor grado de integración de los mismos entre sí, y con el resto del currículum. En esos casos, aunque parezca un avance, lo que realmente se está produciendo es un perjuicio para los alumnos, ya que ni el diseño ni la estructura del currículum estarían suficientemente bien planeados.

Al margen de las universidades, según se ha indicado, la formación para la creación de empresas también es promovida por otra serie de instituciones, aunque incluso entonces en muchas ocasiones se cuenta con las universidades como vehículo de difusión e impartición de las mismas. Existen varios ejemplos de este tipo, uno de los más conocidos es el Graduate Enterprise Programme, diseñado por la administración e implementado por las universidades británicas⁽⁴¹⁵⁾. Además de las dos fases previas para la selección de los participantes, que fueron comentadas en el subepígrafe anterior al corresponder sus objetivos con los de la sensibilización hacia la actividad empresarial, incluye otras dos más. Así, el Curso de Creación de Empresas (Business Start-up Course) constituye la fase principal del programa, y sus objetivos y contenidos son mucho más específicos. Fletcher y Rosa (1998) señalan cómo la estructura del mismo se establece alrededor de la elaboración del plan de negocio de la futura empresa, impartiendo habilidades técnicas y de gestión (planificación estratégica, investigación y técnicas de mercado, gestión financiera, gestión de operaciones, gestión de la calidad y gestión del personal). Además, también se incluyen ciertos

(414) Postigo, S. y Tamborini, M.F. (2002): "Entrepreneurship education in Argentina: the case of San Andres University", comunicación presentada a *IntEnt2002 Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference*, Malasia, 8-10 julio, pp. 10-11.

(415) El programa comenzó como experiencia piloto en la Universidad de Stirling en 1983, y se extendió rápidamente al resto del país. Véase Brown, R. (1990): op. cit.

componentes de desarrollo personal como técnicas de negociación, de comunicación o de asertividad.

Al finalizar ese curso, los participantes presentan sus planes de empresa a un panel de expertos, tanto internos al programa como externos (inversores, agencias de apoyo, directores de bancos), para validar su idea de negocio. No obstante, el programa no finaliza con la puesta en marcha de la empresa, sino que continúa ofreciéndose apoyo durante los seis meses posteriores a la finalización del curso⁽⁴¹⁶⁾. Así, la cuarta fase consiste en sesiones de revisión en la que los participantes -en grupos- identifican algunos de los problemas enfrentados y se diseñan planes de acción para superarlos. Además, se realizan visitas a las empresas creadas, y se presta asesoramiento individualizado cuando el participante lo requiere.

En distintos países de todo el mundo, ya sea con apoyo de las administraciones, o de forma autónoma, se están poniendo en marcha experiencias parecidas, aunque quizá no tan novedosas. Håkansson (1998), por ejemplo, describe un programa para postgraduados y personas con experiencia profesional en la universidad de Kaiserslautern, en Alemania⁽⁴¹⁷⁾. Está organizado en dos semestres, el primero de los cuáles se centra en aspectos relativos a la creación de la empresa, y el segundo a cuestiones sobre la gestión de pequeñas empresas. Adicionalmente, los alumnos deben realizar un plan de empresa sobre su futuro negocio. Se trata, por tanto, de un programa bastante convencional de formación para la creación de empresas.

Existen aún otros programas que se diseñan e imparten completamente al margen de las universidades. En estos casos, su estructura de contenidos suele ser mucho más concreta, con una duración más reducida, y mucho más enfocados a los aspectos prácticos de la puesta en marcha de la empresa. No obstante, los mejores resultados se obtienen cuando los contenidos no se limitan a la elaboración del plan de negocio, sino que éste se combina con otros aspectos. Así,

(416) Fletcher, M. y Rosa, P. (1998): op. cit., pp. 67-68.

(417) El programa también está abierto a los alumnos de grado, y al propio profesorado. Quizá por eso las tasas de creación de empresas entre los participantes son relativamente bajas. Véase, Håkansson, P.O. (1998): "First Empirical Results of ExTra!® - University of Kaiserslautern's training program for entrepreneurship", comunicación presentada a IntEnt98, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Oestrich-Winkel (Alemania), 26-28 julio.

Singer (1999) describe un programa para desempleados originalmente muy convencional -elaboración del plan de negocio y formación en gestión-, pero que fue modificándose en función de la experiencia, para incluir aspectos de desarrollo personal y técnicas de comunicación.

En un sentido similar, Loucks (1988) analiza programas de formación empresarial en países en desarrollo, encontrando que la estructura que parece ser más favorable para el éxito de los mismos se basa en cinco tipos de contenidos:

- C *Identificación de oportunidades de negocio.* En particular, se presta atención a la resolución creativa de problemas que se basa en la utilización de formas alternativas de enfrentar esos problemas, logrando así soluciones novedosas a los mismos.
- C *Formación sobre motivación y comportamiento.* Esto permite elevar el grado de compromiso de los participantes, al ayudar a que desarrollen motivación de logro, control interno, y habilidades interpersonales.
- C *Formación técnica.* Es muy habitual, pues en muchas ocasiones en esos países se selecciona a participantes para la creación de empresas en una determinada rama de actividad.
- C *Formación en gestión.* Habitualmente se limita a los aspectos más básicos de la gestión de una empresa, los cuales se imparten a medida que se va avanzando en los relativos a la elaboración del plan de negocio.
- C *Preparación del proyecto.* Consiste en la elaboración del plan del negocio que se pretende crear.

Por último, mencionamos el caso de la Administración para la Pequeña Empresa estadounidense. Esta institución gestiona una gran cantidad de programas federales de apoyo a las pequeñas empresas. Entre estas medidas, se encuentra la formación. Para ello, publica una serie de guías prácticas y también ofrece cursos de creación de empresas on-line, a través de internet. En general, se

trata de materiales muy básicos que están orientados a la creación de negocios muy simples⁽⁴¹⁸⁾.

Algunas iniciativas especialmente destacables

Entre las iniciativas de educación empresarial para la creación de empresas, existen algunas -las que alcanzan mejores resultados y las más reconocidas- que complementan esa estructura básica de contenidos con otros más sofisticados. De esta forma, sus contenidos tenderían a asemejarse, en algunos aspectos, a los correspondientes a la educación para el dinamismo empresarial. Esta combinación de contenidos se debería a la ya mencionada falta de definición de unos objetivos claros -y la correspondiente confusión- a la hora de diseñar y poner en marcha programas de educación empresarial. Ante esta circunstancia, hemos optado por clasificar a estas iniciativas dentro de la formación para la creación, aunque dedicándoles un subapartado específico.

En primer lugar, nos vamos a referir a los programas puestos en marcha en diferentes universidades que han sido más favorablemente acogidas por los distintos autores. Así, Vesper y Gartner (1997) establecieron una clasificación de programas basada en la valoración que de los mismos realizaron los propios académicos del área de la empresarialidad. Entre los centros estadounidenses más valorados en ese estudio destacan Babson College, Harvard Business School y Wharton School (Universidad de Pensilvania). Para los programas canadienses, esa encuesta destacó los correspondientes a la Universidad de Calgary y la École HEC Montreal. Por su parte, en el resto del mundo los más valorados fueron los de Durham University y University of Stirling -en el Reino Unido-, y el de Swinburne University -en Australia-.

En estos ocho programas de educación empresarial, lo primero que destaca es que se trata de centros con una larga tradición en el área de la educación empresarial. En relación a la fecha en la que cada centro comenzó a ofertar este tipo de formación, puede distinguirse una cierta pauta que se corresponde con lo recogido en el capítulo anterior. En efecto, los tres programas estadounidenses

(418) A modo de ejemplo se puede citar la guía Small Business Administration (1997): *Business Plan Workbook*, SBA Workbook series, Washington. Del mismo modo, el curso en línea *Entrepreneurship: starting and managing your own business* se compone de doce sesiones que pueden ser estudiadas secuencialmente o de forma independiente, véase <http://www.sba.gov/training/entrepreneurship.html>.

son los más antiguos, mientras que las iniciativas en Canadá y el Reino Unido provienen de los años setenta, siendo el más reciente el de Swinburne University, que se origina a principios de los años ochenta⁽⁴¹⁹⁾.

Por otra parte, la segunda gran característica que comparten en buena medida es la existencia de una organización administrativa diferenciada del profesorado y personal investigador. Según Kent (1990b), frente al modelo de mera agregación de cursos impartidos por los departamentos tradicionales, el modelo integrado -a través de la creación de un departamento específico sobre estudios empresariales- ofrece considerables ventajas. Así, en primer lugar, permite que el profesorado que imparte la formación tenga como su área de especialización la empresariedad, con lo que estará más actualizado. También es probable que reciba más apoyo y medios por parte del equipo rector y de gestión de la institución. Por último, ese enfoque permite evitar las lagunas y los solapamientos en el diseño de los diferentes cursos que conforman el programa.

En la práctica, esas recomendaciones parecen funcionar, pues de esas ocho instituciones, son cinco las que tienen un departamento o unidad docente específico. Aquellos que carecen del mismo, suelen disponer de cátedras sobre empresariedad o de abundantes infraestructuras de apoyo, lo cuál permite posiblemente al catedrático, al director del programa, o al del centro de empresariedad actuar como agente aglutinador y coordinador del programa, y como cabeza visible frente al resto de la institución⁽⁴²⁰⁾. De cualquier forma, las infraestructuras de apoyo al programa de educación empresarial son abundantes en todos los casos. Entre ellas, cabe citar los centros de empresariedad, competiciones de planes de negocio, clubes de empresarios y asociaciones de antiguos alumnos. Algunas de estas instituciones ofrecen también otros servicios más sofisticados como incubadoras de empresas, organización de congresos internacionales, la edición de revistas científicas, e incluso la elaboración de una serie de documentales televisivos sobre la empresariedad.

(419) McMullan, W.E. y Gillin, L.M. (1998): *op. cit.*, p. 276.

(420) Este sería el caso de Louis J. Fillion en Montreal, de W. Ed McMullan en Calgary, o de Allan A. Gibb en Durham.

En lo que se refiere al nivel académico, las ocho universidades ofrecen programas de postgrado, mientras que sólo cinco lo hacen a nivel de grado⁽⁴²¹⁾, por lo que cabe suponer que es su oferta de postgrado la que les proporciona su reconocimiento. En todo caso, no es la temática de los cursos lo que distingue a estas instituciones del resto de los centros, ya que la distribución de los mismos es bastante similar. Así, los cursos sobre creación de nuevas empresas, gestión de pequeñas y financiación, están entre los más frecuentes, representando aproximadamente un tercio de la oferta total⁽⁴²²⁾.

En resumen, se puede decir que los programas de estas universidades se han desarrollado a partir de cursos aislados, y lo han hecho a lo largo de un periodo de tiempo considerable, que su oferta se concentra sobre todo en los programas de postgrado, y que la estructura de los contenidos ha evolucionado hacia una diversificación de los cursos, aunque siempre manteniendo la oferta básica de creación y gestión de pequeñas empresas.

No obstante, es interesante destacar que aunque el objetivo principal de estos centros es el de la creación de empresas, existen aspectos de los mismos que los acercan a la educación para la dinamización empresarial. Así, ofrecen un abundante número de cursos (alrededor del 15%) dedicados a analizar el papel y las funciones del empresario en la economía. Esos cursos podrían cumplir la función de elevar la intención empresarial e, indirectamente, la intención de llevar a cabo comportamientos dinamizadores.

Del mismo modo, tres de esos centros permiten obtener una titulación específica en empresarialidad. Se trata de las universidades de Stirling, Durham y Swinburne. Al parecer, ya en 1985 la primera de ellas comenzó a ofrecer un Master en Empresarialidad en colaboración con la Scottish Enterprise⁽⁴²³⁾. A continuación, el programa de Swinburne permite desde 1989 obtener un Certificado en empresarialidad e innovación con una duración de un curso académico a tiempo parcial. A partir de ahí, un segundo año llevaría a la obtención de un Diploma, y un tercero -siempre a tiempo parcial- finalizaría con la

(421) Harvard Business School, University of Durham y Swinburne University ofrecen sólo programas de postgrado.

(422) Para el análisis de los contenidos de estos ocho programas se ha seguido la descripción recogida en Vesper, K.H. y Gartner, W.B. (1999): *op. cit.*, completándola con la consulta de los sitios web de esas instituciones.

(423) McMullan, W.E. y Gillin, L.M. (1998): *op. cit.*, p. 276.

consecución del título de Master⁽⁴²⁴⁾. La estructura de contenidos está organizada de forma que cada curso construye sobre el anterior, según se muestra en la Tabla IV.2, por lo que en cualquier momento el participante puede decidir dar el paso hacia la creación de una empresa, sin tener que esperar al final del programa, ni tampoco renunciar a su título universitario.

Tabla IV.2
Master en empresarialidad e innovación (tiempo parcial)

Título académico	Primer Semestre	Segundo Semestre
Certificado de postgrado	La organización empresarial Evaluación de oportunidades	Marketing para nuevas empresas Finanzas para nuevas empresas
Diploma de postgrado	Gestión empresas en crecimiento Estrategias financieras y legales	Creatividad e Innovación El plan de negocio
Master	Evaluación de proyectos de crecimiento Estrategia empresarial	2 optativas (o 1 doble) a elegir entre: - Proyecto práctico tutelado (doble) - Proyecto de investigación empresarial (doble) - Mercados globales - Proyecto de crecimiento empresarial - Materias de otros programas

Fuente: McMullan, W.E. y Gillin, L.M. (1998): "Entrepreneurship education. Developing technological start-up entrepreneurs: a case study of a graduate entrepreneurship programme at Swinburne University", *Technovation*, vol. 18, num. 4, Tabla 2, p. 278; y Australian Graduate School of Entrepreneurship, Swinburne University, <http://www.swin.edu.au/agse/>.

Con esta iniciativa, en el plazo de una década Swinburne University pasó de no ofrecer ningún tipo de curso en educación empresarial, a ofrecer uno de los programas más innovadores a nivel mundial. Por su parte, no sólo el reconocimiento internacional por parte de otros académicos, sino también los resultados parecen avalar la validez de este enfoque, pues las tasas de creación de empresas por parte de los alumnos llegan a ser de hasta el 87%⁽⁴²⁵⁾.

(424) Para una descripción detallada del programa de Swinburne University puede verse McMullan, W.E. y Gillin, L.M. (1998): *ibídem*, y para una información más actualizada la página web de la Australian Graduate School of Entrepreneurship, que es el centro encargado de impartir ese programa: <http://www.swin.edu.au/agse/>. Entre las variaciones producidas destaca la posibilidad de cursar esos estudios a tiempo completo con la mitad de duración, así como algún cambio en los cursos ofertados.

(425) McMullan, W.E. y Gillin, L.M. (1998): *ibídem*, Tabla 5, p. 282.

Un ejemplo algo diferente es el de la Durham University. Esa institución es considerada como una de las pioneras en educación empresarial en Europa. Sin embargo, no ha sido hasta finales de los años noventa cuando ha puesto en marcha programas de postgrado en empresarialidad. Hasta entonces se había centrado en la educación para alumnos no convencionales (empresarios en activo, participantes en el Graduate Enterprise Programme, etc.), y para los niveles primario y secundario del sistema educativo⁽⁴²⁶⁾. En la actualidad imparte dos tipos de programas⁽⁴²⁷⁾, siendo uno de ellos de postgrado, y otro el programa GLEAM.

En efecto, el programa denominado GLEAM⁽⁴²⁸⁾, puesto en marcha en 1997 por la Universidad de Durham, con financiación del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), constituye también una iniciativa relativamente novedosa. Se dirige a recién graduados de cualquier titulación que quieran poner en marcha una empresa, y tiene una duración de un año. Su estructura incluye una primera fase de selección de dos días de duración para graduados que quieran conocer la empresarialidad como opción profesional, la cual incluye también un importante componente de sensibilización⁽⁴²⁹⁾.

En lo que se refiere al programa formativo en sí, se imparte mediante dos días de formación cada mes durante diez meses, con la posibilidad de organizar seminarios sobre temas específicos en función de las necesidades particulares de los participantes y sus proyectos. Sin embargo, este programa no se limita sólo a procurar habilidades técnicas y de gestión, sino que incluye un componente muy importante de desarrollo de redes de contacto que, según numerosos autores constituyen un elemento esencial para el éxito empresarial⁽⁴³⁰⁾. En concreto, cada participante es emparejado con un pequeño empresario local que ejerce de su

(426) Ya se ha hecho referencia en el capítulo anterior a los materiales didácticos desarrollados por este centro para los niveles primario y secundario del sistema educativo.

(427) Véase Vesper, K.H. y Gartner, W.B. (1999): op. cit., p. 185.

(428) Esa denominación se corresponde con las siglas Graduate Learning of Entrepreneurship Accelerated through Mentoring (aprendizaje acelerado de la empresarialidad para graduados mediante mentores). Véase Hartshorn, C. y Parvin, W. (1999): "Teaching entrepreneurship: creating and implementing a naturalistic model", comunicación presentada a *International Conference EURO PME*, Rennes (Francia), 30 Septiembre-2 octubre, p. 2.

(429) También se incluyen una serie de sesiones para sensibilizar a los alumnos de grado hacia la carrera empresarial. No obstante, puesto que el programa es para graduados, esas sesiones dirigidas a alumnos universitarios de grado no contribuyen directamente al proceso de selección. En todo caso, a medio plazo, los alumnos sensibilizados pueden ser futuros participantes en el programa. Véase Hartshorn, C. y Parvin, W. (1999): *ibidem*, p. 6.

(430) Véase, entre otros, Johannisson, B. (1991): op. cit.

mentor, apoyándole en el proceso de creación de su empresa, e introduciéndolo en la comunidad empresarial local a través de su propia red de contactos⁽⁴³¹⁾. Así, el futuro empresario se beneficia no sólo de la experiencia y conocimientos del mentor, sino que también participa de un proceso de socialización importante⁽⁴³²⁾. Los resultados de esa novedosa iniciativa parecen haber sido espectaculares, con una tasa de creación de empresas por parte de los participantes del 100%⁽⁴³³⁾.

Las iniciativas descritas en esta sección deben seguir siendo consideradas educación para la creación, ya que ese es su objetivo principal, y no se plantean específicamente que sus participantes se conviertan en empresarios dinámicos. No obstante, con el objetivo de elevar las probabilidades de supervivencia de las empresas creadas, han tendido a incluir una serie de contenidos complementarios que, sin proponérselo expresamente, creemos que pueden estar contribuyendo a elevar la intención de dinamizar las empresas creadas. De esta forma, a medida que analicemos los contenidos de la educación para el dinamismo empresarial se irán poniendo de manifiesto algunas de las coincidencias existentes.

En cualquier caso, en términos generales, el conjunto de actividades de formación para la creación de empresas se suele centrar en la viabilidad del proyecto empresarial mediante la elaboración del plan de negocio. No obstante, cada vez es más frecuente recoger la visión de proceso, de forma que se analicen las distintas fases del proceso de creación y gestión posterior del proyecto. Las iniciativas más interesantes incorporan también otros aspectos como una primera etapa de sensibilización combinada con selección, o como la utilización de mentores, o una fase de apoyo posterior a la creación.

Por su parte, los programas de postgrado sobre la empresarialidad parecen ser -dentro del currículum universitario- el instrumento idóneo para la formación que persigue la creación efectiva de empresas por parte de los participantes. En

(431) Hartshorn, C. y Parvin, W. (1999): *op. cit.*, p. 5.

(432) Otro programa parecido, con ejecutivos en su mayoría jubilados que participan gratuitamente en el programa, es el descrito en Miettinen, A. (2003): "Mentoring for entrepreneurs as educational intervention", comunicación presentada a IntEnt2003, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Grenoble (Francia), 7-10 septiembre.

(433) No obstante, debe tenerse en cuenta que el número de alumnos participantes es todavía bajo. Posiblemente haya que esperar a posteriores ediciones para confirmar esos resultados. Véase Allison, G., Charles, D., Conway, C., Quinn, P. y Stone, I. (2003): "Evaluation of graduate retention programmes in the North East of England", Northern Economic Research Unit, Northumbria University, p. 28.

principio, un programa específicamente diseñado para ese objetivo, como el de las universidades de Stirling o Swinburne, puede parecer a priori más efectivo. No obstante, las especializaciones dentro de otras titulaciones de postgrado tienen la ventaja de permitir combinar la formación empresarial con otros aspectos que también pueden ser relevantes para el tipo de negocio concreto que se vaya a poner en marcha. En todo caso, los alumnos de este nivel académico han finalizado normalmente su etapa formativa, y suelen poseer cierta experiencia profesional previa, por lo que se encontrarían ante una de esas “ventanas estratégicas”⁽⁴³⁴⁾ para dar el paso hacia la actividad empresarial. Sin embargo, deben contar con un potencial previo, pues los contenidos de estos programas no incluyen el desarrollo de la intención empresarial en los participantes, sino que ésta se presupone.

2.2.2. Educación para el dinamismo empresarial

Según se indicó, la educación para la calidad empresarial persigue el surgimiento de empresarios de calidad, dinámicos e innovadores. En este sentido, sus contenidos no sólo deben inducir a la creación efectiva de la empresa por parte de los participantes, sino que además deben ayudar a lograr un determinado comportamiento posterior por parte de los mismos. De acuerdo a nuestro modelo de proceso empresarial, no sólo habría que desarrollar intenciones favorables hacia la creación, sino también hacia comportamientos como la innovación, crecimiento, iniciativa, o cooperación.

Desde esta perspectiva, los programas para la creación de empresas que hemos analizado arriba resultan insuficientes, pues se centran normalmente en desarrollar una serie de competencias individuales que se asocian de forma genérica con la actividad empresarial. En particular, suelen concentrarse en los aspectos relativos a los conocimientos necesarios para la puesta en marcha y, en todo caso, a las habilidades de gestión⁽⁴³⁵⁾. Dentro de estas categorías se encontraría la elaboración del plan de negocio o la formación sobre gestión de pequeñas empresas. Por último, existen algunas iniciativas destacables que

(434) Harvey, M. y Evans, R. (1995): *op. cit.*

(435) Laukkanen, M. (2000): *op. cit.*, señala que esos programas tienden a concentrarse en la transmisión de conocimientos (know-what) y de habilidades de gestión (know-how), aunque en Europa se ha hecho un cierto hincapié en la necesidad de considerar las redes de contacto (know-who).

incorporan aspectos de desarrollo personal o motivación, o que intentan desarrollar la capacidad de resolución de problemas de los potenciales empresarios.

Para el fomento de la calidad empresarial, sin embargo, esto no es suficiente. Aunque esa formación puede impulsar la aparición de nuevos empresarios, no contribuye significativamente a elevar el grado de dinamismo empresarial de los mismos⁽⁴³⁶⁾. En este sentido, Johannisson (1991) desarrolla un modelo de aprendizaje empresarial basado en cinco categorías o niveles de aprendizaje, que van desde las actitudes y creencias del individuo, pasando por las habilidades, hasta llegar a los conocimientos y datos concretos. A pesar de que lo más habitual es centrarse en estos últimos, ese autor considera que son los que en menor medida contribuyen a la calidad empresarial.

De forma similar, Laukkanen (2000) llama “educación individualista” a la educación para la creación de empresas. Sin embargo, desde el punto de vista de la calidad empresarial, la formación debiera adaptarse a las características específicas del territorio en el que se imparte. La formación que presta atención a estos aspectos la denomina “Estrategia de Generación de Empresas”, y entre los aspectos a incluir en la misma señala algunos como: el tipo de actividades factibles en ese entorno; los actores o agentes locales; el entorno social, tecnológico y económico; y la oferta de recursos locales disponibles.

De igual modo, Johannisson (1991) también señala que un empresariado de calidad requiere tener en cuenta que su actuación no ocurrirá en el vacío, por lo que su contexto debe ser tomado en consideración. Así, la formación para el dinamismo empresarial no debe sólo incidir sobre el individuo, como es más habitual en los programas de creación, sino que éste ha de conocer su entorno y cómo desarrollar las competencias empresariales en el mismo. De esta forma, aunque la filosofía y los principios de un programa de educación para la empresarialidad puedan aplicarse a distintas situaciones, los contenidos concretos requieren ser adaptados al entorno concreto en el que operará esa iniciativa formativa. La clasificación de contenidos resultante de combinar los niveles de aprendizaje con las competencias empresariales se muestra en la Tabla IV.3

(436) Johannisson, B. (1991): op. cit., p. 73.

Tabla IV.3
Competencias empresariales: un enfoque taxonómico

Nivel de aprendizaje	Competencias	
	Individuo	Contexto
KNOW-WHY Actitudes, valores, creencias	Autoconfianza, motivación de logro, perseverancia, aceptación del riesgo	Espíritu empresarial, disponibilidad de mentores y modelos
KNOW-HOW Habilidades	Habilidades profesionales	Estructuras empresariales y ocupacionales complejas
KNOW-WHO Habilidades sociales	Capacidad de desarrollar redes de contacto	Redes de producción y sociales
KNOW-WHEN Intuición	Experiencia e intuición	Tradiciones profesionales
KNOW-WHAT Conocimiento	Conocimiento concreto, hechos	Redes de información, formación profesional, vida cultural variada

Fuente: Johannisson, B. (1991): "University training for entrepreneurship: Swedish approaches", *Entrepreneurship and Regional Development*, vol. 3, num. 1, Tabla 1, p. 71.

Respecto al primer nivel de aprendizaje, el individuo debe convencerse y motivarse plenamente sobre su capacidad de crear una empresa y desarrollar una carrera empresarial dinámica. La educación debe actuar deshaciendo las falsas creencias sobre el comportamiento empresarial y desarrollando la autoeficacia - factibilidad- y la deseabilidad, no sólo en relación al proceso de creación, sino a los comportamientos de dinamización posteriores⁽⁴³⁷⁾. En este sentido, Kirby (2003) identifica las ocho siguientes habilidades empresariales que considera necesarias, y que básicamente coinciden con las once habilidades de la personalidad empresarial señaladas por Gibb (1998):

- C Capacidad de comunicación, especialmente persuasión.
- C Habilidades creativas.
- C Pensamiento crítico y capacidad de valoración.
- C Habilidades de liderazgo.
- C Capacidad de negociación.
- C Habilidades de solución de problemas.
- C Habilidad para desarrollar contactos sociales.
- C Capacidad de gestión del tiempo.

(437) Krueger, N.F., Reilly, M.D. y Carsrud, A.L. (2000): op. cit., pp. 427-428.

Por su parte, desde el punto de vista contextual, la legitimación de la actuación empresarial es importante, como también lo es contar con modelos de conducta y mentores en los que el futuro empresario pueda confiar⁽⁴³⁸⁾. Kourilsky y Walstad (2002), señalan la importancia de que la educación empresarial en el sector de la alta tecnología incluya experiencia práctica, mentorización, y desarrollo de redes de contacto. El programa GLEAM, mencionado más arriba, es propuesto por Hartshorn y Parvin (1999) como un ejemplo de incorporación de mentores en el proceso formativo.

Las habilidades profesionales incluyen tanto la formación sobre gestión, como la relativa a los aspectos técnicos del sector de actividad. Este es un tipo de formación bastante bien cubierto por los programas de creación. No obstante, éstos suelen centrarse exclusivamente en el aspecto individual, sin tener en cuenta las exigencias del contexto. Conocer las organizaciones empresariales, las características del mercado laboral, o los modos de gestión habituales en el sector serían aspectos contextuales a tener en cuenta.

Las habilidades sociales constituyen el tercer elemento señalado por Johannisson (1991), que las considera esenciales para el éxito empresarial. Según Gibb (1987, 1998), la educación para el dinamismo empresarial debe fomentar la capacidad del individuo para crear y desarrollar redes personales y profesionales suficientemente extensas y densas para el éxito de su proyecto. Al mismo tiempo, el programa formativo debiera ayudar a introducir a los participantes en las redes sociales y de producción locales. En este sentido, Kent (1990b) apunta la posibilidad de seminarios de “socialización” de los empresarios potenciales, en los cuales los mismos son puestos en contacto con empresarios reales. Este formato permite a los participantes establecer contactos que pueden serles útiles cuando su empresa esté en marcha, al tiempo que le puede servir para resolver alguna duda concreta, o como refuerzo de su motivación.

La intuición hace referencia a la capacidad del individuo de estar alerta, y de actuar con información incompleta. A nivel individual, eso se traduce en la capacidad de tomar decisiones en ambientes de incertidumbre, aspecto que puede desarrollarse a través sobre todo del método pedagógico utilizado. No obstante,

(438) Gibb, A.A. (1987b): op. cit., pp. 13-14.

según Johannisson (1991), el conocimiento de las costumbres y tradiciones en el ambiente empresarial local puede constituir un importante punto de partida, tanto si ofrecen soluciones útiles como si no lo hacen. En este último caso, el nuevo empresario debería ser capaz de desafiarlas.

En este sentido, si bien este tipo de educación empresarial es mucho más difícil de desarrollar, existen algunas iniciativas que se acercan a este objetivo. Así, teniendo en cuenta la necesidad de adaptarse a un contexto específico, esos proyectos de educación para la calidad empresarial tienden a hacerlo en el campo de las nuevas tecnologías, al tratarse de un sector en rápido crecimiento, con buenas perspectivas de futuro, y donde los empresarios dinámicos parecen ser más necesarios. Este es, por ejemplo, el caso de Foley y Griffith (1998), que analizan un programa irlandés para la promoción de “empresarios de alta calidad”⁽⁴³⁹⁾ con los siguientes contenidos:

- C *Información*. Creación de la empresa, fuentes de ayuda, fuentes de financiación, y fuentes de oportunidades empresariales.
- C *Habilidades empresariales*. planificación en la empresa, enfoques para la contratación de diferentes competencias funcionales, habilidades de investigación, metodología de toma de decisiones.
- C *Profundización en aspectos personales*. Características de los empresarios de éxito, enfoque de auto-evaluación de la empresarialidad, equipos empresariales y trabajo en equipo.
- C *Estudios de caso empresariales*. Discusión con empresarios de éxito y proceso empresarial.

De esta forma se cubren, siguiendo la clasificación de Johannisson (1991), los aspectos relativos a know-what, know-how, know-why y know-when, respectivamente. No obstante, además de esos contenidos, el programa incluye un sistema de mentorización. Del mismo modo, se presta mucha atención a la componente de construcción de redes. Los participantes tienen en general un alto

(439) En ese trabajo se considera que un empresario es de alta calidad si establece una empresa con alto potencial de crecimiento y de exportación, y con alto contenido tecnológico. Véase Foley, A. y Griffith, B. (1998): op. cit.

nivel educativo en áreas relacionadas con las tecnologías, y cierta experiencia profesional, pues suelen superar los treinta años de edad. Es interesante destacar que, aunque los participantes en su mayoría no tienen formación previa en gestión, el programa no ofrece esos contenidos, sino que está diseñado para que los participantes identifiquen sus carencias y las cubran mediante la autoformación, la contratación de personal, o la incorporación de nuevos socios al equipo empresarial⁽⁴⁴⁰⁾.

Tabla IV.4

Relación entre etapa de desarrollo de la empresa y contenido formativo

	Etapa de desarrollo de la empresa		
	Proceso de formación de empresas	Proceso de desarrollo de la idea	Gestión de la empresa
Contenido formativo	Transacs. comerciales Formación de la entidad empresarial Empresarialidad Empresas basadas en el conocimiento Pertenencia al sector de alta tecnología	Planificación empresarial Generación de ideas Construcción de equipos Identificación de productos Investigación de mercados	Gestión del crecimiento Construcción continua de equipos Aspectos de la gestión de recursos humanos

Fuente: Garavan, T.N. y O’Cinneide, B. (1994b): “Entrepreneurship education and training programmes: a review and evaluation - Part 2”, *Journal of European Industrial Training*, vol. 18, num. 11, Tabla II, p. 16.

Garavan y O’Cinneide (1994b), por su parte, realizan un análisis comparativo de seis programas de educación empresarial que también se centran en el desarrollo de empresarios en áreas de alto contenido tecnológico y basadas en el conocimiento. Los programas son organizados por centros universitarios de Irlanda, Francia, Reino Unido, Italia y España. En lo que se refiere a los contenidos, tienden a agruparse en torno a las tres etapas o componentes siguientes: a) el proceso de formación de la empresa; b) el proceso de desarrollo de la idea; y c) la gestión de la empresa. La Tabla IV.4 recoge los contenidos fundamentales de cada etapa. En todo caso, en los seis casos se presta una atención especial al desarrollo personal de los participantes, con una serie de contenidos incorporados de forma transversal a lo largo del programa, y que se centran en los siguientes aspectos⁽⁴⁴¹⁾:

(440) Foley, A. y Griffith, B. (1998): *ibidem*, p. 90.

(441) Garavan, T.N. y O’Cinneide, B. (1994b): *op. cit.*, pp. 13-15.

- C Análisis de los motivos personales para querer establecer una empresa, y para hacerlo en ese sector, relacionándolo con el conjunto de sus objetivos personales.
- C Desarrollo de habilidades y técnicas para alcanzar un equilibrio entre los objetivos empresariales y los personales.
- C Cumplimentación de “planes de desarrollo personal”.
- C Cómo enfrentar el fracaso del negocio, enfatizando la idea de que se trata de un fracaso empresarial, no personal.
- C Énfasis en la importancia del equipo empresarial, considerando la necesidad de que haya un equilibrio en sus competencias y roles, de que se reconozcan las responsabilidades mutuas y se respeten las distintas opiniones, de que se clarifiquen los objetivos empresariales, y de que se adopten perspectivas proactivas de resolución de problemas.
- C Pertenencia de los participantes a ese programa, así como a sus respectivos grupos de referencia, enfatizando la relación existente entre las opiniones/actitudes de los participantes y las de las personas que forman parte de su grupo de referencia.

Según Garavan y O’Cinneide (1994b), los seis programas dedican la mayor parte de su tiempo -más de los dos tercios del total- al segundo componente del mismo, es decir, al proceso de desarrollo de la idea. No obstante, casi una cuarta parte del tiempo total se dedica al proceso de formación de empresas, en el que se incluyen bastantes referencias al contexto sectorial de la actividad. En cualquier caso, esos autores insisten en la importancia de la metodología didáctica utilizada, hasta tal punto que lo consideran uno de los tres valores fundamentales en los que se asientan la filosofía de esos programas. A esta cuestión haremos referencia en el siguiente epígrafe.

Respecto a la fase de dinamización empresarial, Gibb (1987) señala la necesidad de que la formación no se limite a la fase previa a la creación de la empresa, sino que incluya contenidos relativos a las fases posteriores. Del mismo modo, se señala la utilidad de mantener un seguimiento de los participantes una

vez que éstos han creado la empresa. En particular, ese seguimiento puede cumplir una función muy importante relativa al desarrollo de las redes de contacto. Así, en primer lugar, el seguimiento de los participantes puede instrumentarse a través de reuniones en las que éstos tratan cuestiones relativas a la marcha de sus empresas. De esta forma se lograrían capitalizar y consolidar los contactos establecidos entre los propios participantes durante la fase de formación. Estas reuniones permitirían comentar los problemas y dificultades que van surgiendo en el desarrollo de sus empresas, comprobando que son similares a los de los otros participantes, y recabando propuestas de solución de éstos.

En segundo lugar, el énfasis en el mantenimiento de los contactos entre los participantes puede contribuir a que surjan nuevas iniciativas y proyectos de colaboración entre las empresas creadas. Así, se estaría contribuyendo al dinamismo posterior de las mismas a través del estímulo al asociacionismo y la cooperación -uno de los comportamientos dinamizadores a desarrollar-.

Por último, en tercer lugar, ese seguimiento puede permitir identificar nuevas necesidades formativas de los empresarios participantes, a partir de las cuáles organizar e impartir seminarios y cursos cortos sobre esos aspectos que se consideren relevantes. En este último aspecto, Carter (1998), encuentra que los titulados universitarios acogen muy favorablemente la idea de recibir formación posterior de especialización sobre distintos aspectos de la actividad empresarial por parte de la propia institución en la que se formaron. En este sentido, la formación para empresarios en activo que comentamos en el siguiente apartado podría servir de complemento a la educación para el dinamismo empresarial.

Por otra parte, Gibb (1987) considera que el seguimiento de los participantes no sólo les reportaría beneficios a éstos. El propio proyecto formativo se vería beneficiado. En particular, los antiguos participantes pueden servir de modelos empresariales para los nuevos, o de mentores o agentes de socialización. Estas funciones las pueden cumplir mediante su participación como conferenciantes invitados, mediante su colaboración en los trabajos de campo de los actuales participantes, o mediante la utilización de sus empresas para la construcción de estudios de caso.

Otro ejemplo de programa centrado en el desarrollo de empresarios de calidad, en el sentido de que creen empresas con gran capacidad de crecimiento,

es el concurso de planes de negocio 50K del Massachusetts Institute of Technology (MIT), abierto a los propios estudiantes de ese centro. El formato de concurso abre las puertas a una serie muy significativa de servicios de apoyo, así como un importante paquete formativo. En concreto, la competición empresarial del MIT proporciona a los equipos que participan valiosos recursos en las siguientes áreas que son cruciales para el éxito empresarial⁽⁴⁴²⁾:

- C Redes de empresarios, inversionistas, y socios potenciales de calidad mundial.
- C Mentorización por parte de profesionales de éxito acreditado.
- C Formación en habilidades específicas de planificación del negocio, así como en la visión empresarial general.
- C Sugerencias y comentarios muy útiles respecto a su modelo de empresa por parte de empresarios, inversionistas, y proveedores de servicios profesionales, que conforman el panel de jueces, de primer orden mundial.
- C Oportunidad de crear un equipo empresarial ganador.
- C Acceso a inversores privados
- C Amplia repercusión en los medios de comunicación y relaciones públicas.

El éxito de esta experiencia ha fomentado su expansión por todo el mundo. En el caso español, la Fundación Internacional San Telmo -a través de su instituto Creara- promueve una versión del concurso. Aunque su sede está en Sevilla, está abierto a participantes de todo el país. De hecho, en las tres primeras ediciones - 1999/2000 a 2001/2002- se seleccionaron 80, 72 y 60 proyectos, respectivamente. De ellos, el porcentaje de los que eran presentados por individuos o equipos andaluces se redujo drásticamente desde el 90% inicial a el 55% en la segunda edición, y al 27% en la tercera⁽⁴⁴³⁾.

No obstante, en nuestra opinión, este modelo de desarrollo de empresarios de calidad se basa en individuos que ya tienen la intención de ser empresarios, de realizar comportamientos dinamizadores una vez la empresa esté en marcha, e incluso la idea de negocio. De esta forma, entre los contenidos de 50K no se incluyen los aspectos de desarrollo personal por lo que su formación solo servirá

(442) Extraído de la información ofrecida por los propios organizadores del concurso. Véase <http://50k.mit.edu/about/index.php>.

(443) Conversaciones privadas con Álvaro Leiva, coordinador del concurso de planes de negocio 50K de Creara, enero 2003.

a quienes ya hayan desarrollado una personalidad empresarial de calidad. Se trata, por lo tanto, de un programa que podría ser muy útil como segunda fase de otro anterior que se centrara en el desarrollo de la intención hacia la actividad empresarial y, sobre todo, hacia los comportamientos dinamizadores.

La educación para el dinamismo o calidad empresarial, por lo tanto, requiere prestar una atención especial al desarrollo posterior de la empresa, y no centrarse únicamente en el proceso de creación. Para ello, es necesario atender a los cinco aspectos señalados por Johannisson (1991), tanto a nivel individual como en relación al contexto. En particular, dada la importancia que hemos concedido a los modelos de intenciones, en su formación para la calidad empresarial es muy importante que el individuo construya un proyecto de carrera profesional en continuo desarrollo. En este sentido, es necesario actuar sobre la deshabilidad, la factibilidad, y las intenciones hacia los comportamientos dinamizadores.

2.2.3. Síntesis de los contenidos para el surgimiento de empresarios

De las aportaciones recogidas en este apartado cabe concluir, en primer lugar, que tanto la educación para la creación de empresas como la educación para el dinamismo empresarial comparten el interés por el surgimiento efectivo de empresarios. De esta forma, parece lógico que exista un cierto contenido común entre ambas. No obstante, la primera de ellas sería mucho más específica que la segunda, puesto que su objetivo es menos ambicioso y más concreto.

Así, si nos centramos en primer lugar en la educación para la creación de empresas, su característica principal en la práctica es la de dar por supuesta la existencia de potencial empresarial en los participantes. Por lo tanto, no precisaría incluir ningún contenido relativo al desarrollo de la deshabilidad o intencionalidad hacia esa actividad. Se trata de una formación centrada en los conocimientos concretos necesarios para dar los pasos hacia la creación de la empresa. En particular, prestaría mucha atención a la forma en la que puede obtenerse financiación para la puesta en marcha del proyecto empresarial. Otro aspecto muy tenido en cuenta sería el relativo a los conocimientos básicos de gestión requeridos para la creación de la empresa, y para el funcionamiento cotidiano de una pequeña empresa. En este sentido, la estructura típica de un programa de creación incluiría cursos como “financiación de nuevas empresas” o “marketing empresarial”.

Un posible efecto indirecto de ese diseño de contenidos podría ser la elevación del sentimiento de factibilidad. En efecto, puesto que los participantes reciben formación e información sobre las fases del proceso de creación, es probable que se sientan más capaces de crear su empresa con éxito. No obstante, en nuestra opinión, la elevación de la autoeficacia no sería un objetivo explícito de la educación para la creación de empresas, sino más bien un resultado indirecto derivado.

No obstante, los programas de educación para la creación de empresas con mayor reconocimiento y mayores niveles de éxito suelen ampliar la gama de contenidos descrita para incluir algunos aspectos que encajarían más bien en la educación para la calidad empresarial. En este sentido, dedican cierta atención al conocimiento del papel del empresario y de las características de la carrera empresarial. Así mismo, se pone mucho énfasis en la necesidad de desarrollar una adecuada red de contactos. Para ello, así como para transmitir otros conocimientos, se usa a menudo a mentores.

En cambio, la educación para la calidad empresarial, como se ha señalado, abarcaría unos contenidos considerablemente más amplios, puesto que deben cubrir -además de la fase de creación de la empresa-, la intención de realizar comportamientos dinamizadores, y también la realización efectiva de esos comportamientos definitorios de la calidad empresarial. En todo caso, creemos que la estructura de los contenidos debe organizarse alrededor de las diferentes etapas del proceso empresarial. De esta forma, desde el propio diseño de la formación se estaría haciendo hincapié en la sucesión de comportamientos necesarios, que no acaban con la puesta en marcha de la empresa.

Si nos centramos en primer lugar en los contenidos que permiten elevar la intención hacia el dinamismo empresarial, habría que tener en cuenta los elementos que ayudan a configurar esa intención -conocimiento, deseabilidad y factibilidad-. De esta forma, habría que transmitir la importancia de la dinamización empresarial para el conjunto de la economía y de la sociedad, así como los efectos positivos que tiene sobre la empresa. Se deberían identificar los roles principales a desempeñar en las distintas fases del desarrollo empresarial, la forma en que éstos van cambiando, y las características, ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos. También se identificarían las habilidades necesarias en cada una de las fases de desarrollo, poniendo de manifiesto métodos para adquirirlas.

Esta parte de los contenidos, como se observa fácilmente, tiene mucho en común con los de las actividades de sensibilización a las que nos referimos en el apartado anterior, si bien aquí se incluirían en mayor profundidad. En nuestra opinión, aunque está claro que la sensibilización hacia la actividad empresarial es diferente de la que se hace hacia el dinamismo, existen obviamente puntos en común. Por tanto, si bien la educación para la calidad empresarial no tiene porqué incluir la primera de esas sensibilizaciones, sí debe contener la segunda.

En segundo lugar, la fase relativa al establecimiento de la actividad tomaría la mayor parte de sus contenidos de la educación para la creación de empresas. Sin embargo, debería integrarlos dentro de esa visión de proceso, articulándolos con el resto del programa. En particular, teniendo en cuenta la aportación de Johannisson (1991), sería necesario cubrir los cinco niveles de aprendizaje que señala ese autor, así como prestar atención al contexto en el que los participantes pretenden desarrollar la actividad.

Por último, en cuanto a la fase de dinamización de la empresa, sería muy importante desarrollar el tipo de habilidades que van a permitir dinamizar la empresa con éxito. Especialmente, la capacidad de comunicación y negociación, la de solucionar problemas, la gestión del tiempo o la de desarrollar contactos sociales serían muy útiles. De esta forma, los participantes deben sentir que -una vez fijados sus objetivos-, ellos tienen las capacidades necesarias para lograrlos en la práctica. Así mismo, habría que hacer hincapié en la necesidad de que el empresario identifique las carencias de la empresa y pueda cubrirlas. Si no dispone de alguno de los recursos, conocimientos o habilidades precisos, debe complementarlo introduciendo a otras personas en el equipo empresarial.

La construcción y desarrollo de redes de contacto resultaría fundamental para la dinamización empresarial, por lo que debería prestársele gran atención. Con este propósito se incluirían técnicas para establecer los contactos necesarios con los empresarios locales, instituciones de apoyo, líderes sociales, etc. En particular, la utilización de mentores puede ser una estrategia muy válida para introducir al participantes en la red de contactos locales, al tiempo que se adquiere una valiosa experiencia práctica.

Para finalizar, consideramos que la labor del programa no debe limitarse a la fase formativa, sino que es necesario capitalizar los contactos establecidos durante

la misma y consolidar la red incipiente entre los propios participantes. Esa labor de seguimiento no se limitaría a un periodo concreto post-formación, sino que deberían buscarse medios para institucionalizarla y que continúe de manera indeterminada.

2.3. Formación para empresarios en activo

En lo que se refiere a la educación empresarial para los empresarios en activo, su objetivo es el de permitir mejorar aspectos concretos de su forma de actuación. Se trata normalmente de cursos de corta duración que se dirigen a cuestiones específicas. No obstante, como señalan Curran y Stanworth (1989), la dificultad principal con la que se encuentran estas iniciativas es la del poco interés por parte de esos empresarios, que no tienen tiempo para participar, y no creen que realmente les puedan aportar mucho.

Según Kent (1990b), se puede distinguir entre los “seminarios de establecimiento de redes” y los “seminarios de habilidades”. Los primeros son más adecuados para potenciales empresarios, mientras que los segundos para empresarios en activo. En estos últimos, un experto trata un problema concreto que afecta o puede afectar a los participantes. Por sus características, este tipo de seminarios parece más apropiado para instituciones académicas como las universidades⁽⁴⁴⁴⁾, por lo que no es extraño que éstas se hayan centrado en él. En este sentido, la mayoría de las universidades ofrecen este tipo de formación a empresarios en activo, aunque también cabría ofrecerla a empresarios nacientes para ayudarles en aspectos concretos de la puesta en marcha.

Sin embargo, este tipo de ofertas educativas tiende a atraer muy poco a los empresarios en activo, según Westhead y Storey (1996). Entre los motivos señalados por esos autores destaca la necesidad de que el contenido de la formación esté muy específicamente adaptado a las necesidades concretas del empresario, alejándose de descripciones o recomendaciones generales, y que los conocimientos adquiridos puedan ser inmediatamente aplicados para la resolución de los problemas a los que se enfrenta ese empresario en su empresa⁽⁴⁴⁵⁾. En el mismo sentido se manifiesta Kiesner (1990), que realiza un estudio sobre la

(444) Kent, C.A. (1990b): op. cit., p. 119.

(445) Westhead, P. y Storey, D. (1996): op. cit., p. 20.

valoración que hacen los pequeños empresarios de ese tipo de formación. Del mismo modo, también se señala el hecho de que los empresarios tienden a reconocer solamente como expertos a aquellos que tienen experiencia práctica como empresarios, así como la necesidad de que la oferta educativa se realice en un horario y una forma adecuados para el empresario, cuestión bastante evidente que aparentemente no es tomada en cuenta todo lo que se debiera⁽⁴⁴⁶⁾.

De forma similar se manifiesta Weinrauch (1984) en relación a las características específicas de la educación de adultos que son aplicables a los empresarios. En este sentido, ese autor señala que los empresarios tienen ciertos miedos y ansiedades ante la perspectiva de retornar al aula, que deben ser tomadas en cuenta por el educador. En particular, es importante desarrollar un enfoque de evaluación de las necesidades formativas específicas de los participantes, incentivando la comunicación y la retroalimentación. Del mismo modo, debe tenerse en cuenta que los contenidos y materiales deben ser muy concretos y estar directamente relacionados con la problemática específica de los participantes⁽⁴⁴⁷⁾. Por último, éstos suelen preferir cursos intensos pero cortos, y con unos horarios adaptados a su jornada laboral.

A modo de conclusión de este epígrafe, podemos afirmar que los contenidos de la educación empresarial varían sustancialmente en función de los objetivos que se establezcan para la misma. Así, a medida que las metas son más ambiciosas -calidad empresarial-, el abanico de contenidos necesarios es más amplio. En este sentido, si bien existen puntos comunes entre los otros tipos de formación y la educación para la calidad empresarial, ésta última articula y adapta esos contenidos dentro de unos objetivos más amplios y ambiciosos.

3. Pedagogía y didáctica de la educación empresarial

El método de enseñanza es el sexto de los aspectos considerados por McMullan y Gillin (1998) como elementos esenciales de una iniciativa de educación empresarial. Los contenidos recogidos en el epígrafe anterior pueden

(446) Kiesner, W.F. (1990): op. cit., p. 109-110.

(447) Weinrauch, J.D. (1984): "Educating the entrepreneur: understanding adult learning behavior", *Journal of Small Business Management*, vol. 22, num. 2, pp. 32-37, p. 35.

ser impartidos con diferentes metodologías didácticas, lo cual podría afectar a los resultados y efectividad del proceso de aprendizaje. En este sentido, son muchos los autores que señalan la importancia de la pedagogía utilizada en la educación empresarial⁽⁴⁴⁸⁾. En particular, puesto que la educación empresarial suele estar asociada a la gestión de empresas, se argumenta que los métodos de enseñanza usados en esta última no son adecuados para la enseñanza de la actividad empresarial o empresarialidad⁽⁴⁴⁹⁾.

Así, por ejemplo, para Zeithaml y Rice (1987) se puede considerar que la empresarialidad es una profesión, y la idea de enseñarla sin un laboratorio es como tratar de enseñar ingeniería o medicina sin laboratorios. Brockhaus (1992), por su parte, compara la educación empresarial para aquellos que quieren ser empresarios, con las enseñanzas artísticas para quienes quieran ser artistas. Al mismo tiempo, distingue según si el formato de la enseñanza es pasivo -leer un libro, escuchar una clase magistral, ver un video, etc.- o es experimental.

En este sentido, en el epígrafe anterior se han señalado cuáles son los contenidos de la educación empresarial, en particular los que persiguen el surgimiento de empresarios dinámicos. Entre los mismos se incluye el desarrollo de aspectos personales, como la creatividad, y las actitudes hacia los comportamientos empresariales, los cuáles son tanto más necesarios para el surgimiento de empresarios de calidad. Para McMullan y Long (1987), son muchos los programas educativos que aseguran desarrollar los talentos creativos de los participantes. No obstante, en la inmensa mayoría de los casos, «esas reivindicaciones representan ideales más que realidades»⁽⁴⁵⁰⁾. De hecho, normalmente, la educación -especialmente la relacionada con la administración y dirección de empresas- suele organizarse en base a un alto grado de control en el aula, y con una dependencia de la “autoridad” y la validación del “experto”⁽⁴⁵¹⁾. De esta forma, Morris y Morris (1997) señalan la tendencia a centrarse en los contenidos que es típica de los enfoques docentes tradicionales, donde el alumno

(448) Véase, por ejemplo, Dreisler, P. Kjeldsen, J., Meibom, H. y Blenker, P. (2003): “How do we reformulate the question of how to learn and teach entrepreneurship?”, comunicación presentada a IntEnt2003, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Grenoble (Francia), 7-10 septiembre.

(449) Filion, L.J. (1995): op. cit., p. 4.

(450) McMullan, W.E. y Long, W.A. (1987): op. cit., p. 266.

(451) Gibb, A.A. (1987b): op. cit., pp. 18-19.

es un participante pasivo que debe absorber el conocimiento que le transmite el profesor.

No obstante, en el epígrafe anterior se señaló que la información es sólo una parte de los contenidos necesarios, y según Johannisson (1991) no es precisamente la más importante. Así, si ese método tradicional puede ser útil para la transmisión de información, parece no serlo para los otros tipos de contenidos. Como señalan Plaschka y Welsch (1990), la educación en gestión actualmente utiliza enfoques que son analítico-funcionales, cuantitativos, orientados a las herramientas, teóricos, sobre-especializados y compartimentalizados. Estos métodos, sin embargo, resultan inadecuados para solucionar el tipo de problemas propios de la actividad empresarial, que están mal definidos y no estructurados, y son ambiguos, complejos y multidisciplinarios⁽⁴⁵²⁾.

En este mismo sentido se manifiesta Ulrich (1997), para quien la habilidad empresarial no puede ser enseñada de la forma tradicional, sino que se reconoce, se evalúa y se desarrolla. Así, Fayolle (1998) señala que la educación empresarial pretende provocar comportamientos, o un cambio más o menos importante en los mismos. Estos cambios se lograrían mediante la activación de diferentes elementos: conocimientos; experiencias; aptitudes; actitudes; y personalidad. Sin embargo, sólo el primero de ellos se podría desarrollar mediante los métodos tradicionales de enseñanza. Los restantes requieren práctica, experiencia y confrontación con los problemas.

Por tanto, son muchos los autores que abogan por la utilización de un sistema pedagógico alternativo. En este sentido, Carland y Carland (1997) señalan que el aprendizaje experimental ha atraído mucho interés, y no sólo en el área de la educación empresarial. Para esos autores, se definiría como una secuencia de sucesos que requieren la implicación activa de los estudiantes en varios momentos. Así, aunque pueden existir múltiples objetivos didácticos, el principio básico en el que se asienta es que uno siempre aprende mejor mediante la participación activa⁽⁴⁵³⁾. De esta forma, la no utilización de ese enfoque alternativo se debería,

(452) Plaschka, G.R. y Welsch, H.P. (1990): op. cit., p. 61.

(453) Carland, J.C. y Carland, J.W. (1997): "Entrepreneurship education: an integrated approach using an experiential learning paradigm", comunicación presentada a IntEnt97, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Monterey Bay (California /EE.UU.), 25-27 junio, p. 1.

según Kolb (1976) a la falta de comprensión sobre el propio proceso de aprendizaje de los individuos.

En consecuencia, creemos conveniente comenzar este epígrafe dedicando un apartado al análisis del proceso de aprendizaje. A partir de ahí, dedicaremos el segundo apartado al estudio de los requisitos concretos que debe reunir un estilo de enseñanza para ser válido en la educación empresarial. A continuación, intentaremos recopilar los principales instrumentos concretos que pueden servir para lograr poner en práctica ese método empresarial de enseñanza.

3.1. El proceso de aprendizaje

Son muchos los trabajos que analizan la forma en que el individuo aprende. La importancia de ese proceso se pone de manifiesto, como afirman Whetten y Cameron (2002), por el hecho de que en la actualidad más que nunca es necesario un aprendizaje continuo. En este sentido, una de las teorías más difundidas a este respecto es la del modelo de aprendizaje experimental, desarrollado por Kolb (1976). A partir de ese modelo, el mismo autor ha construido un test que es muy utilizado, se trata del Inventario de Estilos de Aprendizaje (Learning Style Inventory)⁽⁴⁵⁴⁾.

El modelo de aprendizaje experimental se basa en el análisis de dos dimensiones. La primera de ellas se refiere a la forma en que los individuos adquieren la información y es denominada por Muñoz-Seca y Sánchez (2001) eje de la *percepción*. La segunda dimensión se corresponde con la asimilación o *transformación* de la información. En relación a la primera de ellas, Whetten y Cameron (2002) describen las dos formas extremas de adquirir la información. Así, algunas personas tienen una mayor inclinación a utilizar la experiencia directa y concreta. Esta categoría es denominada “Experiencia Concreta”. Mientras, el extremo contrario viene determinado por aquella situación en la que se asimila mejor esa información mediante datos abstractos, simbólicos o teóricos. Este otro vértice es denominado “Conceptualización Abstracta”.

(454) Para una descripción detallada del mismo, así como un estudio de sus propiedades psicométricas, puede verse Brew, C.R. (2002): “Kolb’s Learning Style Instrument: sensitive to gender”, *Educational and Psychological Measurement*, vol. 62, num. 2, pp. 373-390.

Por su parte, la segunda dimensión -transformación de la información- también viene definida por dos extremos opuestos a la hora de interpretar, evaluar y responder a la información adquirida. En este sentido, algunas personas tienden a reflexionar sobre ella analizando las distintas perspectivas, significados e implicaciones que puede tener. Esta forma de asimilar es denominada “Observación Reflexiva”. Otras, en cambio, se inclinan por actuar inmediatamente experimentando la validez de esa información. En este caso, la denominación que recibe es la de “Experimentación Activa”⁽⁴⁵⁵⁾.

De esta forma, según Kolb (1976), el aprendizaje se concibe como un ciclo con cuatro etapas, en las que la experiencia concreta inmediata es la base para la observación y la reflexión. Por tanto, para aprender efectivamente son necesarios los cuatro tipos de habilidades. No obstante, esto es muy difícil de lograr y en la práctica la mayoría de los individuos desarrollan estilos de aprendizaje que tienden a acentuar en distinta medida cada una de esas cuatro habilidades, de forma que cada persona desarrolla un estilo de aprendizaje único que tiene tanto puntos fuertes como débiles. En particular, tanto en la percepción como en la transformación de la información, es muy frecuente que la persona desarrolle más uno de sus dos extremos, a expensas del otro⁽⁴⁵⁶⁾.

En consecuencia, según sea la combinación concreta de estilos de adquisición e interpretación de la información, son posibles cuatro tipos principales de estilos individuales de aprendizaje. En este sentido, en el eje de las percepciones, Mainemelis et al (2002) encontraron que los individuos especializados en la experimentación como forma de aprendizaje presentan mayores niveles de habilidades interpersonales. Mientras, aquellos especializados en la conceptualización muestran unos mayores niveles de habilidades analíticas⁽⁴⁵⁷⁾. La combinación de esas características, con las relativas a la segunda dimensión -la interpretación de la información- ejercería una influencia sobre el tipo de

(455) Whetten, D.A. y Cameron, K.S. (2002): *Developing Management Skills*, 5ª edición, Prentice Hall, Upper Saddle River, p. 71.

(456) En el modelo desarrollado por Kolb, D.A. (1976): “Management and the learning process”, *California Management Review*, vol. 18, num. 3, pp. 21-31, los dos extremos de cada dimensión no son incompatibles, de forma que al menos en teoría una persona podría desarrollar mucho ambas capacidades de asimilar información, a expensas de las capacidades para interpretarla, o viceversa. No obstante, en la práctica, ese autor encuentra que existe una correlación negativa muy significativa entre los dos vértices de cada dimensión (p. 23).

(457) Mainemelis, C., Boyatzis, R.E. y Kolb, D.A. (2002): “Learning styles and adaptive flexibility. Testing experiential learning theory”, *Management Learning*, vol. 33, num. 1, pp. 5-33, p. 19.

personalidad. En la Figura IV.2 se recogen ambas dimensiones entrelazadas, y se identifican esos estilos principales. La idea del aprendizaje como un ciclo es recogida mediante las flechas que unen los cuatro vértices. A continuación describimos brevemente las características de los individuos que presentan cada uno de esos cuatro estilos de aprendizaje⁽⁴⁵⁸⁾:

Figura IV.2
Ciclo de aprendizaje y estilos de aprender de David A. Kolb



Fuente: Elaboración propia en base a Muñoz-Seca, B. y Sánchez, L. (2001): “Los Estilos de aprender”, Nota Técnica PN-416, IESE Publishing, Universidad de Navarra, Barcelona, Figuras 2 y 3, pp. 3 y 5, y a Ulrich, T.A. y Reinhart, W.J. (1998): “Entrepreneurship as a learning process”, comunicación presentada a IntEnt98 Internationalizing Entrepreneurship Education & Training Conference, Oestrich-Winkel (Alemania), 26-28 julio, Figura 3, p. 7.

C Acomodador (experiencia concreta, experimentación activa). Su mayor fortaleza radica en hacer cosas, poner en práctica planes y experimentos que impliquen nuevas experiencias. Su denominación se debe a su gran capacidad para sobresalir en situaciones en las que debe adaptarse a circunstancias

(458) Las descripciones recogidas aquí se basan en Kolb, D.A. (1976): op. cit., aunque descripciones similares se puede encontrar en Whetten, D.A. y Cameron, K.S. (2002): op. cit., Ulrich, T.A. y Cole, G.S. (1987): op. cit., o Ulrich, T.A. y Reinhart, W.J. (1998): “Entrepreneurship as a learning process”, comunicación presentada a IntEnt98 Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Oestrich-Winkel (Alemania), 26-28 julio, entre otros trabajos.

específicas inmediatas. Las personas con este estilo de aprendizaje suelen tener trabajos activos, en funciones como las de marketing o ventas.

- C Convergente (conceptualización abstracta, experimentación activa).** Destacan especialmente en la aplicación práctica de ideas, y en situaciones en las que existe una única respuesta o solución correcta. Tienden a un alto nivel de especialización, y suelen preferir tratar con aspectos técnicos más que cuestiones interpersonales o sociales. Este estilo de aprendizaje es típico de muchos ingenieros.
- C Divergente (experiencia concreta, observación reflexiva).** Tienen una gran habilidad imaginativa que les permite ver situaciones concretas desde muchas perspectivas. Tienen gran capacidad de generar ideas y son idóneos para sesiones del tipo “tormenta de ideas”. Destacan especialmente en su interés por las personas, y en las empresas este estilo de aprendizaje suele predominar entre los responsables de personal.
- C Asimilador (conceptualización abstracta, observación reflexiva).** Su mayor habilidad es la de crear modelos teóricos. Destaca su razonamiento inductivo, asimilando observaciones dispares hasta crear una explicación integradora. Su interés radica en la firmeza lógica de las teorías, y no en su aplicación práctica. Es muy habitual en las ciencias básicas y, en las empresas, en los departamentos de investigación y planificación.

De esta forma, la situación ideal se correspondería con una persona que mantenga un equilibrio entre los dos vértices de cada dimensión. En efecto, McMullan y Cahoon (1979) señalan que existe una “tensión creativa” fruto del enfrentamiento entre los dos extremos del eje de la percepción. Por tanto, la persona creativa sería capaz de coordinar ambos modos de conocimiento. Por su parte, Mainemelis et al. (2002) toman en consideración ambas dimensiones. Así, cuanto más equilibrado sea el individuo en sus inclinaciones dialécticas, en mayor medida experimentará esa tensión creativa, permitiendo unos mayores niveles de flexibilidad adaptativa y de desarrollo de habilidades de aprendizaje⁽⁴⁵⁹⁾.

(459) Mainemelis, C., Boyatzis, R.E, y Kolb, D.A. (2002): op. cit., p. 9.

Desde el punto de vista empresarial, Kolb (1976) estudió los estilos de aprendizaje de los directivos en distintos departamentos de grandes empresas, encontrando que éstos variaban de acuerdo con las diferencias existentes en las funciones realizadas y en los aspectos del entorno a los que debían enfrentarse. En este sentido, en la Figura IV.2 se recogen las actividades y habilidades en las que tienden a destacar los individuos según sea su estilo de aprendizaje preferido. No obstante, los nuevos empresarios realizan normalmente de forma personal todas las funciones empresariales, por lo que un estilo equilibrado de aprendizaje resultaría más beneficioso. Así, aunque un estilo especializado puede permitir mayor desarrollo de las habilidades específicamente relacionadas con ese estilo, el equilibrio entre los estilos -especialmente en la dimensión de las percepciones- haría al empresario más flexible para adaptarse a los distintos contextos⁽⁴⁶⁰⁾.

En resumen, en este apartado hemos descrito el modelo de aprendizaje experimental, encontrando que un estilo equilibrado de aprendizaje permite una mayor flexibilidad y capacidad de adaptación a nuevas situaciones y contextos. No obstante, la mayoría de la población tiende a desarrollar un estilo de aprendizaje específico diferente, en función de la forma preferida de captar y asimilar la información. Esto puede resultar útil en entornos muy especializados y estables, pero no en situación diversas y cambiantes, como son normalmente las empresariales.

3.2. Requerimientos del aprendizaje empresarial

La educación empresarial, según Klandt (1993), pretende preparar al individuo para desempeñar todas y cada una de las facetas de la función empresarial en las pequeñas y medianas empresas de nueva creación. Esto se haya en oposición con la formación tradicional en gestión de empresas, que prepara para el desempeño de funciones especializadas dentro de una gran empresa madura. En consecuencia, los requerimientos pedagógicos deben ser también diferentes. Frente a esto, en muchas ocasiones, los participantes se enfrentan con enfoques tradicionales sobre marketing, finanzas, gestión de la producción, etc, basados en versiones rebajadas de lo que se enseña a los gestores o, peor aún, a estudiantes o a ejecutivos de grandes empresas⁽⁴⁶¹⁾.

(460) Mainemelis, C., Boyatzis, R.E, y Kolb, D.A. (2002): *ibídem*, p. 25.

(461) Gibb, A.A. (1987): *op. cit.*, p. 26.

En este sentido, Gibb (1987) señala la necesidad de que los formadores utilicen un enfoque altamente participativo, con un método de enseñanza que sea “orgánico” en lugar de “mecánico”. Del mismo modo, Sexton y Bowman (1984) recomendaban que los cursos sobre empresarialidad fuesen relativamente poco estructurados, y que planteasen problemas que requiriesen soluciones novedosas bajo condiciones de ambigüedad y riesgo. También Ronstadt (1990) aboga por cursos en los que el grado de estructuración vaya disminuyendo a medida que avanza la formación sobre las distintas fases del proceso empresarial. El propio Gibb (1987b), al tratar de describir en qué principios se basaría ese enfoque empresarial alternativo, parte del mundo del empresario para argumentar que el método de enseñanza debe tratar de reproducir las características del mismo. Su comparación entre el enfoque tradicional y el empresarial de enseñanza la recogemos en la Tabla IV.5 en la versión de Kirby (2003), quien considera que ese enfoque empresarial requiere⁽⁴⁶²⁾⁽⁴⁶³⁾:

- C Dar a los estudiantes la propiedad de su aprendizaje, incluyendo la capacidad de negociar con su tutor los objetivos, recursos, y actividades del aprendizaje.
- C Involucrar a los estudiantes en la solución de problemas en situaciones del mundo real.
- C Estimular la toma de decisiones en base a datos inmediatos, incompletos, “dudosos” e incluso generados por los propios estudiantes.
- C Proporcionar modelos de conducta que participen tanto en los procesos de aprendizaje como en los de evaluación.

No obstante, según Morris y Morris (1997) este tipo alternativo de enseñanza puede provocar rechazo por parte de los docentes, por desconocimiento y desconfianza hacia el método. Ese rechazo también se da a veces en los propios estudiantes, en particular si provienen de entornos muy volcados hacia el reconocimiento académico, debido en gran parte a la incertidumbre respecto al

(462) Kirby, D.A. (2003): “Entrepreneurship education: can business schools meet the challenge?”, en Genescà, E., Urbano, D., Capelleras, J.L., Guallarte, C. y Vergés, J. (coords.): *Creación de empresas – Entrepreneurship*, Servicio de Publicaciones UAB, Bellaterra (Barcelona), p. 369.

(463) Una enumeración muy similar se encuentra en Filion, L.J. (1995): op. cit., Tabla 5, p. 6.

sistema de evaluación⁽⁴⁶⁴⁾. En cualquier caso, esos autores muestran que se trata de un enfoque factible, y que si se pone efectivamente en práctica siguiendo esos principios los resultados son muy positivos. Sin embargo, para que sea llevado a cabo con éxito es necesario la participación no sólo del docente, sino normalmente también del resto de la institución, especialmente en relación a los recursos adicionales necesarios.

Tabla IV.5
El enfoque del aprendizaje

Enfoque tradicional	Enfoque empresarial
El pasado Análisis crítico Conocimiento Comprensión pasiva Despego absoluto Manipulación de símbolos Comunicación escrita y neutralidad Concepto	El futuro Creatividad Visión, intuición Comprensión activa Implicación emocional Manipulación de sucesos Comunicación personal e influencia Problema u oportunidad

Fuente: Kirby, D.A. (2003): "Entrepreneurship education: can business schools meet the challenge?", en Genescà, E., Urbano, D., Capelleras, J.L., Guallarte, C. y Vergés, J. (coords.): *Creación de empresas – Entrepreneurship*, Servicio de Publicaciones UAB, Bellaterra (Barcelona), Tabla 2, p. 368.

En este último sentido, Gibb (1993) describe los tres requisitos que considera necesarios para que ese modelo de aprendizaje empresarial se desarrolle satisfactoriamente. En primer lugar, señala la necesidad de introducir las esencias de la empresa en el aula. Esto se lograría mediante recomendaciones como las apuntadas por Kirby (2003). En segundo lugar, el vehículo para ese aprendizaje consiste en la gestión de un proyecto en condiciones de incertidumbre. De esta forma, la gestión se hace de forma cíclica (idea, planificación, implementación, revisión, nueva idea, ...), con las correspondientes retroalimentaciones hasta que el proyecto se completa⁽⁴⁶⁵⁾. En tercer lugar, el docente debe utilizar un modo empresarial de enseñanza, consistente en reconocer las distintas formas en las que cada persona aprende, comprender el proceso de aprendizaje, y facilitarlos. Su

(464) En este sentido, McMullan, W.E. y Long, W.A. (1987): op. cit., p. 267, señalan que los estudiantes generalmente prefieren claridad a ambigüedad, y simplicidad a complejidad, especialmente cuando se enfrentan a la constante tensión de la evaluación. Así, los estudiantes en entornos muy rígidos encontrarán importantes dificultades ante cursos diseñados para desarrollar su creatividad.

(465) Aunque Gibb, A.A. (1993): op. cit., no cita el modelo de aprendizaje experimental, su ciclo de gestión del proyecto tiene mucha relación con las cuatro fases del ciclo de aprendizaje de Kolb, D.A. (1976): op. cit.

papel, por tanto, es más bien el de facilitador del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Filion (1994), por su parte, llega a conclusiones similares en su estudio de los requisitos para una enseñanza empresarial, haciendo hincapié en la necesidad de que el método de enseñanza se adapta a los intereses y necesidades de los estudiantes. En particular, puesto que considera que desarrollar empresarios significa trabajar fundamentalmente con las actitudes, valora el método de enseñanza como más importante que los contenidos⁽⁴⁶⁶⁾. De esta forma, incluye diez recomendaciones para que la enseñanza sea empresarial. Éstas van desde la propia valoración y reconocimiento de la posición del profesor sobre empresarialidad, hasta proporcionar educación hecha a la medida de los estudiantes, pasando por reforzar su autonomía, animarlos a que definan sus propias situaciones, problemas y visiones, o generar oportunidades para que los estudiantes pongan sus ideas en práctica.

Por otro lado, existen algunos trabajos que tratan de poner de manifiesto la relación existente entre el estudio de los métodos pedagógicos más adecuados para la educación empresarial, de un lado, y el modelo de aprendizaje experimental de Kolb (1976), del otro. En este sentido, una primera referencia la constituye el intento de Ulrich (1997) de identificar un estilo de aprendizaje preferido de los empresarios. Si efectivamente lo hay, esto puede servir de guía por parte de aquellos involucrados en la formación y el desarrollo empresariales.

Con ese propósito, ese autor investigó los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios de empresariales mediante el Inventario de Estilos de Aprendizaje, y comparó los resultados con los de una serie de test sobre aspectos psicológicos de esos estudiantes que normalmente se relacionan con los empresarios -locus de control, tolerancia a la ambigüedad, y necesidad de logro-⁽⁴⁶⁷⁾. Sus resultados confirman la existencia de una asociación estadísticamente significativa entre los dos conjuntos de variables. No obstante, esos resultados deben tomarse con

(466) Filion, L.J. (1994): op. cit., p. 72.

(467) Ulrich, T.A. (1997): "An empirical approach to entrepreneurial-learning styles", comunicación presentada a IntEnt97 Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Monterey Bay (California /EE.UU.), 25-27 junio, p. 6.

precaución, al no haberse estudiado empresarios en activo o al menos estudiantes de cursos de empresariedad.

En cualquier caso, y siempre de forma tentativa, Ulrich (1997) establece una tendencia de los potenciales empresarios a preferir la experimentación activa como forma de transformar o interpretar la información. Garavan y O’Cinneide (1994), por su parte, llegan a la misma conclusión desde un punto de vista teórico. Según esto, esos empresarios potenciales se corresponderían normalmente con los tipos acomodador y convergente descritos por Kolb (1976) y, por tanto, se trataría de personas que tienden a tomar decisiones y solucionar problemas, o a implementar planes y participar en nuevas experiencias.

Desde el punto de vista pedagógico, la conclusión a la que llega Ulrich (1997) es que los empresarios aprovecharían mejor la formación si los métodos didácticos utilizados se adaptaran a su estilo preferido de aprender. Del mismo modo se manifiestan Baker et al. (1986), cuando afirman que el estilo de aprendizaje preferido de cada individuo está asociado con el tipo de técnicas que le resultan más efectivas para aprender⁽⁴⁶⁸⁾. En este sentido, Sexton y Upton (1987, 1988) ponen en práctica sus propias recomendaciones acerca de la necesidad de un aprendizaje activo⁽⁴⁶⁹⁾, con muy buenos resultados.

No obstante, como señalan Whetten y Cameron (2002), los cuatro estilos de aprendizaje conforman un ciclo, y son los procesos formativos que recorren las cuatro etapas del mismo los que resultan más efectivos. Así, los individuos que siguen el ciclo completo retienen lo aprendido durante más tiempo, y desarrollan habilidades conductuales más efectivas⁽⁴⁷⁰⁾. Por lo tanto, esa conclusión habría que entenderla en el sentido de desarrollar un modelo didáctico que recorra las cuatro etapas y, en todo caso, que preste especial atención a aquellos instrumentos pedagógicos que se adapten mejor al estilo de aprendizaje de los participantes.

(468) Baker, R.E., Simon, J.R. y Bazeli, F.P. (1986): “An assessment of the learning style preferences of accounting majors”, *Issues in Accounting Education*, vol. 1, num. 1, pp. 1-12, p. 10.

(469) Formuladas en Sexton, D.L y Bowman, N.B. (1984): op. cit.

(470) Whetten, D.A. y Cameron, K.S. (2002): op. cit., p. 74.

3.3. Instrumentos pedagógicos de la educación empresarial

Las recomendaciones derivadas del modelo de aprendizaje analizado, y de las características de los empresarios, parecen apuntar claramente a la conveniencia de un cambio en los estilos tradicionales de enseñanza empresarial, desarrollando nuevos instrumentos pedagógicos más acordes con los mismos. En la literatura existe un reconocimiento generalizado, como hemos visto, de esa necesidad. En la práctica, según Solomon et al. (2002), estas sugerencias habrían sido tenidas en cuenta, de forma que el aprendizaje experimental basado en la realización de proyectos estaría muy difundido en multitud de formas.

No obstante, Neumann y Klandt (1992) realizaron una revisión de la metodología utilizada en los programas estadounidenses de educación empresarial universitaria, con resultados muy distintos. Así, según ese estudio, las técnicas generalizadas son el seminario (99'4% de los cursos lo utilizan), la clase magistral (97'6%), y en menor medida los estudios de caso escritos (83'8%) y la utilización de modelos de conducta (73'3%). De estas, sólo las dos últimas se puede considerar que incluyan algún componente experimental. De forma mucho más limitada (entre el 30 y el 45% de los cursos) se utilizan las siguientes: estudio individual de la literatura; redacción de un trabajo escrito; simulaciones de empresas; y presentaciones orales. De ellas, la tercera y en menor medida la última, son las que incorporan cierto componente experimental. En ese trabajo se recogen hasta once técnicas adicionales puestas en práctica de forma minoritaria, pues ninguna de ellas llega a utilizarse ni siquiera en un 10% de los casos⁽⁴⁷¹⁾.

Según esto, aún quedaría mucho por hacer para lograr que los programas de educación empresarial se basen realmente en una pedagogía experimental, puesto que según se deriva del trabajo de Neumann y Klandt (1993), los cursos todavía son mayoritariamente impartidos mediante estilos tradicionales. Sin embargo, hace más de dos décadas que Randolph y Posner (1979) se hacían eco del debate existente acerca de la necesidad de seleccionar la técnica pedagógica más adecuada, aunque entonces ese debate se centraba en la educación sobre gestión. Esos

(471) Neumann, U. y Klandt, H. (1992): "Entrepreneurship education in the US: a content analysis of the material of the SBA's National Survey of Entrepreneurship Education", comunicación presentada a IntEnt92 Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Dortmund (Alemania), 23-20 junio, p. 6.

autores, en respuesta, pretenden desarrollar un marco conceptual para determinar cuándo son más apropiadas cada uno de los diferentes métodos.

Para el desarrollo de ese marco, Randolph y Posner (1979) parten del modelo de aprendizaje experimental de Kolb (1976), si bien realizan una reinterpretación de las dos dimensiones que lo conforman. Así, la primera de ellas se referiría al grado de concreción deseada en el proceso de aprendizaje, que variaría entre teórico y aplicado. Mientras, la segunda dimensión haría referencia al nivel deseado de implicación o participación por parte de los estudiantes, la cual variaría desde reflexivo a activo⁽⁴⁷²⁾. De esta forma, en base a esas dos dimensiones clasifican las distintas técnicas pedagógicas utilizables para cada uno de esos objetivos. Esa clasificación ha recibido un considerable reconocimiento teórico, siendo utilizada por diversos autores posteriores como Ulrich y Cole (1987), Garavan y O’Cinneide (1994) o Ulrich (1997), los cuales han realizado sólo mínimas modificaciones a la misma.

En la Figura IV.3 recogemos la versión de Garavan y O’Cinneide (1994). De esta forma, el cuadrante I recogería aquellas técnicas que tienen un enfoque teórico y en las que el estudiante adopta un papel reflexivo. Éstas son especialmente adecuadas cuando lo que se persigue es un cambio en los conocimientos exclusivamente. Como puede verse, se trata de técnicas en las que el alumno recibe una gran cantidad de información de forma muy concentrada, a través de un medio más o menos formal (libro), y su papel se limita a la comprensión y asimilación de esos conocimientos.

En el cuadrante II el estudiante sigue adoptando un papel reflexivo, pero los métodos usados tienen un enfoque aplicado. En este caso se pretende desarrollar un mayor aprecio hacia las teorías, y una capacidad de aplicarla en situaciones reales. No obstante, el estudiante sigue recibiendo la información a través de un medio formal, normalmente escrito. La diferencia más significativa con el enfoque anterior es la realización de problemas o comentarios en los que debe aplicar esa información.

(472) Randolph, W.A. y Posner, B.Z. (1979): “Designing meaningful learning situations in management: a contingency, decision-tree approach”, *Academy of Management Review*, vol. 4, num. 3, pp. 459-467, p. 463.

En los cuadrantes III y IV el estudiante participa activamente, “haciendo cosas”. Así, en el tercero el enfoque es aplicado, por lo que estas técnicas son adecuadas para modificar actitudes y desarrollar habilidades. En este caso, se trata de implicar personalmente al estudiante, de forma que el proceso de aprendizaje se convierta en una verdadera “experiencia” para el mismo. Finalmente, en el cuarto cuadrante el enfoque es teórico, siendo estas técnicas adecuadas para modificar la comprensión, pues los estudiantes se ven involucrados activamente en el desarrollo y verificación de teorías e hipótesis.

Figura IV.3
Clasificación de estilos de aprendizaje y técnicas pedagógicas



Fuente: Garavan, T.N. y O’Cinneide, B. (1994): “Entrepreneurship education and training programmes: a review and evaluation - part 1”, *Journal of European Industrial Training*, vol. 18, num. 8, Tabla II, p. 10.

Como puede observarse, las técnicas utilizadas en los cuadrantes III y IV implican la participación activa del estudiante. En este caso, la información no es recibida de forma concentrada a través de un medio formal (el libro), sino que es

“descubierta” por el propio estudiante a través de la práctica. En particular, la mayoría de esas técnicas pueden considerarse como pertenecientes específicamente a la categoría de dinámicas de grupo. En ese sentido, una descripción de las mismas puede encontrarse en los manuales sobre la materia⁽⁴⁷³⁾.

De esta forma, sería necesario adaptar los métodos pedagógicos en función de los estilos de aprendizaje que presenten los alumnos participantes en el proyecto de educación empresarial. Si, como hemos estudiado en el apartado anterior, entre los empresarios potenciales está más presente la experimentación activa como forma de interpretar o asimilar la información, los métodos descritos en los cuadrantes III y IV serían los más adecuados. No obstante, esto sería más cierto en los proyectos formativos que busquen directamente el surgimiento de empresarios.

Sin embargo, en las actuaciones de sensibilización, puesto que se dirigen a un público mucho más amplio, es muy probable que los participantes presenten una gran diversidad de estilos de aprendizaje. En casos como este, Baker et al. (1986) recomiendan que el instructor utilice diferentes métodos, a fin de atraer la atención de todos los estudiantes. No obstante, reconocen que esto puede provocar que el profesor deba utilizar técnicas que -aunque sean valiosas para el estudiante- no sean atractivas o interesantes para él.

También ocurre con frecuencia que el instructor no domina esas técnicas, por lo que le resulta imposible aplicarlas. En este sentido, Randolph y Posner (1979) diseñan un proceso de decisión muy interesante y relativamente simple, que permite seleccionar la técnica más adecuada para cada situación. En el caso de que el método pedagógico idóneo no corresponda con las capacidades del instructor, recomiendan tres soluciones⁽⁴⁷⁴⁾: a) intentar modificar la situación de partida, de forma que la técnica más adecuada sea otra; b) incrementar el propio repertorio pedagógico, a través de formación de formadores; y c) reconsiderar la propia impartición del curso, al menos en ese momento.

(473) Véase, por ejemplo, Núñez, T. y Loscertales, F. (2000): *El grupo y su eficacia: técnicas al servicio de la dirección y coordinación de grupos*, 2ª edición, EUB, Barcelona; o Antons, K. (1990): *Práctica de la dinámica de grupos: ejercicios y técnicas*, 4ª edición, Herder, Barcelona.

(474) Randolph, W.A. y Posner, B.Z. (1979): op. cit., p. 466.

Frente a la clasificación de Randolph y Posner (1979), otros trabajos ordenan las técnicas pedagógicas directamente según los cuatro vértices del modelo de aprendizaje de Kolb (1976). Este es el caso, por ejemplo, de Sutliff y Baldwin (2001), que también insisten en la importancia de recorrer las cuatro etapas del ciclo para adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos. Las actividades didácticas que esos autores contemplan son las siguientes⁽⁴⁷⁵⁾:

- C *Conceptualización abstracta*: clases magistrales, redacciones, analogías, construcción de modelos, construcción de teorías, exámenes teóricos (questioning).
- C *Experiencia concreta*: discusiones en pequeños grupos, ejemplos específicos, videos, ejercicios prácticos, simulaciones/juegos, historias personales, role-plays.
- C *Experimentación activa*: estudios de caso, trabajos de campo, proyectos, laboratorios, deberes (homework).
- C *Observación reflexiva*: solución creativa de problemas, diarios personales de aprendizaje, grupos de discusión, tormentas de ideas, preguntas de razonamiento, redacciones de reflexión, observación.

Como puede observarse, la agrupación de Sutliff y Baldwin (2001) recoge las técnicas pedagógicas más habituales, las cuáles vienen a coincidir con las señaladas por Randolph y Posner (1979), que hemos recogido en la Figura IV.3. Así, si bien las dos clasificaciones no son directamente comparables, de la observación de las mismas se puede concluir que en líneas generales son perfectamente compatibles.

Sobre la forma concreta en que los cuatro estilos de enseñanza pueden ponerse en práctica de forma coordinada, Filion (1995) describe una combinación de los mismos en un curso de sensibilización, así como en otros cursos. En su descripción sobre el modo de impartir ese curso, señala la combinación de estrategias centradas en el profesor -durante la primera mitad de la clase- con actividades en las que se produce una interacción -la segunda mitad-. Además, la

(475) Sutliff, R.I. y Baldwin, V. (2001): "Learning styles: teaching technology subjects can be more effective", *Journal of Technology Studies*, vol. 27, num. 1, pp. 22-27, p. 25.

realización de ejercicios y el trabajo de campo y en grupos serviría para desarrollar el aprendizaje experimental. Por tanto, aunque el abanico de técnicas pedagógicas utilizadas en ese caso no es completo, sí permite mostrar que es posible en la práctica la combinación de los distintos tipos de aprendizaje.

En este sentido, ya hemos señalado las opiniones de Kolb (1976) y Whetten y Cameron (2002), que consideran que el aprendizaje es un ciclo que recorre las cuatro etapas. Según esos autores, el diseño óptimo del aprendizaje sería aquel que para cada nuevo concepto o materia a transmitir recorre esas cuatro etapas. De esta forma, el proceso de aprendizaje puede comenzar en cualquiera de ellas, siendo lo importante que recorra el ciclo completo⁽⁴⁷⁶⁾. Así, el punto de arranque podría variar en función de las características concretas del tipo de contenido a impartir, o de los participantes a los que se dirija.

Sobre la dificultad de poner en marcha adecuadamente una combinación suficientemente amplia de técnicas pedagógicas, Gartner y Vesper (1994) describen una serie de experimentos pedagógicos en educación empresarial. En general, encuentran que los mismos experimentos pueden resultar en éxito o en fracaso, dependiendo de toda una serie de factores, si bien no se detienen a analizar esas posibles causas en profundidad. No obstante, si nos basamos en los trabajos de Randolph y Posner (1979) o de Baker et al. (1986), podemos considerar que una posible explicación se encontraría en que la técnica utilizada no se adapta a las características de los estudiantes, sobrepasa las habilidades del profesor, o no es compatible con las circunstancias y los medios disponibles para la impartición del curso.

En este epígrafe, por tanto, hemos analizado el modelo de aprendizaje experimental de Kolb (1976), que considera el aprendizaje como un ciclo de cuatro fases. Hemos encontrado que los estilos de aprender varían de unas personas a otras. Según autores como Ulrich (1997) o Garavan y O'Connell (1994), los empresarios potenciales y reales tenderían a preferir la experimentación activa frente a la observación reflexiva, por lo que se correspondería en mayor medida con los estilos acomodador y convergente. Esta preferencia debiera ser considerada en la educación empresarial a la hora de seleccionar los métodos

(476) Whetten, D.A. y Cameron, K.S. (2002): op. cit., p. 75.

pedagógicos a utilizar. No obstante, hay que tener en cuenta que el aprendizaje - para ser realmente efectivo- debe recorrer las cuatro fases del ciclo.

Según esto, la educación empresarial -independientemente de cual sea su objetivo concreto- sólo sería realmente efectiva en la medida que incorpore las técnicas pedagógicas más adecuadas. En particular, tanto en la educación para la creación de empresas como en la que persigue el dinamismo empresarial, resulta imprescindible la participación activa de los estudiantes a través del aprendizaje experimental, de forma que se complete el ciclo de aprendizaje para cada uno de los contenidos.

4. Evaluación de la educación empresarial

Hasta ahora, hemos partido del modelo desarrollado en el Capítulo II para justificar la conveniencia de la educación empresarial como instrumento de promoción de la empresarialidad, tanto en el sentido de creación de más empresas, como en el de elevar el espíritu empresarial en el conjunto de la sociedad. Sin embargo, no se puede pasar por alto la necesidad de tomar en consideración los resultados concretos de las distintas iniciativas de educación empresarial. Si, a pesar de la justificación teórica, encontrásemos que los proyectos puestos en marcha no consiguen obtener resultados significativos, deberíamos replantearnos la utilidad de los mismos. Por ese motivo, dedicamos el primer apartado de este epígrafe a la evaluación de los proyectos existentes.

Por otra parte, y de forma simultánea, también debemos considerar cuáles deberían ser los criterios a tener en cuenta para la evaluación de las iniciativas de educación empresarial. El estudio de las evaluaciones realizadas nos puede plantear la duda de si esa era la mejor forma de analizar la efectividad y eficiencia del proyecto educativo, o si por el contrario existían otras posibilidades que pudieran haber sido más interesantes. Para ello, parece necesario partir de los objetivos que se persiguen con esa formación, para a continuación comprobar si esos objetivos se han alcanzado. No obstante, debido a la diversidad de objetivos que la educación empresarial puede presentar, el proceso de evaluación puede llegar a resultar muy complejo. En consecuencia, dedicamos el segundo apartado a la determinación de los criterios a tener en cuenta a la hora de diseñar un proceso evaluador, así como a las precauciones que deben ser tenidas en cuenta.

4.1. Resultados de la educación empresarial

Si prestamos atención al gran desarrollo que ha experimentado la educación empresarial, especialmente desde finales de los años setenta, cabría suponer que su eficacia es muy alta. No obstante, existe un relativo vacío en el ámbito de la evaluación. Así lo señalan, por ejemplo, Sexton y Upton (1988), cuando afirman que los estudios que han tratado de medir la efectividad de los cursos sobre empresarialidad han sido muy limitados⁽⁴⁷⁷⁾. Esa relativa falta de evaluación es aún más grave si tenemos en cuenta algunas voces que señalan la todavía escasa calidad de los programas de educación empresarial, y que consideran que el verdadero reto radica en mejorar esa calidad⁽⁴⁷⁸⁾.

En cualquier caso, aunque desde el punto de vista teórico se han señalado muchos criterios posibles para la evaluación -como veremos en el siguiente apartado-, en la práctica la mayoría de los trabajos han sido relativamente simples. Algunos de ellos se centran en valorar el grado de satisfacción de los estudiantes, así como su opinión sobre la utilidad del curso o programa. Un segundo tipo de evaluación analiza la creación de empresas por parte de los participantes. Dentro de esta categoría, algunos estudios tratan de ir más allá, al analizar el crecimiento y la generación de empleo en las empresas creadas a raíz del proyecto de educación empresarial. Por último, son aun más escasos los trabajos que intentan medir el efecto educativo en las actitudes e intenciones empresariales de los individuos.

En el primer grupo se encontrarían los trabajos de Sexton y Upton (1987, 1988). Esos autores pusieron en marcha un curso que implementaba una metodología activa y participativa que ellos mismos habían diseñado⁽⁴⁷⁹⁾, y lo evaluaron mediante un cuestionario pasado a los alumnos al final del mismo. En sus respuestas, los participantes manifiestan, por un lado, su opinión de que en general el curso ha contribuido a elevar su tolerancia a la ambigüedad, su independencia, sus habilidades sociales, y su autoconfianza. Por otra lado, afirman preferir ese tipo de cursos frente a los más convencionales. Del mismo modo,

(477) Sexton, D.L. y Upton, N.B. (1988): "Validation of an innovative teaching approach for entrepreneurship courses", *American Journal of Small Business*, vol. 12, num. 3, pp. 11-21, pp. 11-12.

(478) Robinson, P. y Haynes, M. (1991): op. cit., p. 51.

(479) Véase Sexton, D.L. y Bowman, N.B. (1984): op. cit.

consideran que el curso ha permitido aprender activamente (“aprender haciendo”), y que se ha tratado de una experiencia novedosa⁽⁴⁸⁰⁾. Además, la segunda evaluación del curso al siguiente año confirmó unos resultados similares, incluso habiéndose producido algún cambio en el profesorado y en la programación⁽⁴⁸¹⁾.

Clouse (1990), por su parte, trata de medir el impacto de los cursos introductorios sobre empresarialidad en la forma en que los individuos toman decisiones sobre la creación de empresas. Para ello, analizó las respuestas a un ejercicio que simulaba la creación de empresas al principio y al final del curso. En su estudio, encontró que existían diferencias significativas en las respuestas dadas por los estudiantes, con lo que concluye que ese curso realmente ayuda a los mismos a prepararse para las complejas decisiones que deben tomarse en la puesta en marcha de una empresa⁽⁴⁸²⁾. De forma similar, Akmaliah et al. (2003) realizan una evaluación parecida sobre un programa malayo. En concreto, esos autores miden la percepción que los estudiantes tienen sobre la efectividad de cinco elementos: el profesor; la metodología de enseñanza; la relevancia de los contenidos; los servicios de apoyo; y las instalaciones. Entre sus resultados, encuentran que esas opiniones están significativamente relacionadas con la satisfacción de los estudiantes, y con la impresión que tienen sobre su propio potencial empresarial.

En otras ocasiones, se trata de medir el impacto de los cursos y programas de educación empresarial en base a la opinión que los profesores o responsables de los mismos tienen sobre su repercusión e influencia en los estudiantes. Este es el caso del trabajo de Fayolle (2000), que trata de evaluar la educación empresarial ofrecida por las “Grandes Ecoles” francesas. En ese estudio, los directores de los programas consideraron -como era de esperar- que éstos habían tenido un impacto diferencial importante sobre la inclinación empresarial de los estudiantes participantes⁽⁴⁸³⁾.

(480) Sexton, D.L. y Upton, N.B. (1987): op. cit., pp. 40-41.

(481) Sexton, D.L. y Upton, N.B. (1988): op. cit., p. 18.

(482) Clouse, V.G.H. (1990): “A controlled experiment relating entrepreneurial education to students’ start-up decisions”, *Journal of Small Business Management*, vol. 28, num. 2, pp. 45-53, p. 51.

(483) Fayolle, A. (2000): op. cit., p. 178.

Otro tipo de estudios que se hacen con relativa frecuencia -aunque no se trata en sentido estricto de una evaluación de la educación empresarial- son los que tratan de describir las opiniones, actitudes y comportamientos de diferentes colectivos que poseen supuestamente un mayor potencial empresarial. Así, puesto que la educación empresarial está muy desarrollada en las universidades, es relativamente frecuente que se estudie al colectivo de los universitarios, como hace Gasse (2003) en el caso de la Universidad de Laval -en Canadá-, o Klapper (2003) en la ESC Rouen -Francia-.

En este mismo sentido, son particularmente abundantes los estudios comparativos entre dos o más países. Este es el caso, por ejemplo, de Veciana et al. (2000) que realizan una comparación entre los estudiantes de ingeniería, económicas y empresariales en Cataluña y Puerto Rico. También podemos citar a Postigo et al. (2003), que comparan estudiantes de ingeniería y empresariales en Italia y Argentina. No obstante, a pesar de que estos estudios no constituyen una evaluación de la educación empresarial, sí pueden ser muy relevantes como diagnóstico de la situación de partida a la hora de diseñar un programa de este tipo.

Frente a esa perspectiva más educacional o académica, un segundo tipo de evaluación consiste en medir la contribución de esos cursos o programas a la creación de nuevas empresas. En este sentido, el éxito del proyecto educativo se mediría por las tasas de creación de empresas de los alumnos participantes⁽⁴⁸⁴⁾. De esta forma, Garavan y O'Connell (1994b) refieren estudios sobre el Babson College que muestran que la creación de empresas entre quienes han participado en programas de educación empresarial es mucho más alta que en el resto. Mientras, en otros seis programas europeos que esos autores analizan directamente, las empresas finalmente creadas representan una proporción de entre el 40 y el 100% de los proyectos de negocio completados⁽⁴⁸⁵⁾. Sin embargo, en relación a las empresas que sobreviven pasado un cierto tiempo -medidas en relación al número de proyectos- la dispersión es menor, pues se halla entre el 20 y el 60% en todos los casos menos uno.

(484) Clark, B.W., Davis, C.H. y Harnish, V.C. (1984): op. cit., p. 28.

(485) Se trata de proyectos de empresas tecnológicas, que son generalmente gestionadas por equipos empresariales y no por individuos, por lo que el número de proyectos elaborados es inferior al de alumnos participantes. Véase Garavan, T.N. y O'Connell, B. (1994b): op. cit., p. 20.

McMullan y Gillin (1998), por su parte, comparan cuatro programas de postgrado de distintas universidades de Australia y Canadá. De sus resultados se desprendería que apenas existen diferencias entre los masters en gestión de empresas convencionales y aquellos en los que se introduce la posibilidad de una especialización en empresarialidad. En ambos casos, las tasas de creación de empresas de los graduados se encuentra entre el diez y el veinte por ciento. Mientras, en los programas de master específicos sobre empresarialidad, las tasas de creación de empresas se incrementan sustancialmente hasta casi el 40% en uno, y cercanas al 90% en el otro. En particular, en el caso de Calgary (Canadá), la mejora en los resultados se atribuye enteramente al nuevo diseño del programa, pues la forma de selección de los participantes no ha cambiado⁽⁴⁸⁶⁾.

Un caso particular lo constituye el trabajo de Clark et al. (1984), que evalúan un curso específico dentro de un programa de educación empresarial de una universidad norteamericana. En su caso, el 15% de los participantes que no eran empresarios antes de la formación, crearon su empresa después de la misma. Además, más de las tres cuartas partes de éstos consideraban que el curso había influido grandemente en su decisión de crear la empresa. No obstante, en ese estudio no se considera el efecto que los demás cursos del programa de educación empresarial han podido tener sobre la decisión de crear una empresa, como tampoco se consideran aquellas empresas creadas por alumnos del programa que no eligieron ese curso.

En lo que se refiere a las experiencias fuera del sistema universitario, en cambio, los estudios publicados suelen encontrar unas tasas de creación más altas. Así, Brown (1990) señala que el Graduate Enterprise Programme británico consiguió que un noventa por ciento de los participantes lanzasen su empresa. Más recientemente, como señalamos en el segundo epígrafe, otro proyecto relativamente similar -GLEAM- ha alcanzado en sus primeras ediciones un 100% de éxito. En ambos casos se trata de programas dirigidos a recién titulados, por lo que cabe pensar que el elevado capital humano de los participantes contribuye al éxito del programa⁽⁴⁸⁷⁾. Por contra, en otros casos donde la dotación de capital

(486) McMullan, W.E. y Gillin, L.M. (1998): *op. cit.*, p. 282.

(487) Para un estudio sobre la importancia del capital humano en la creación y desarrollo de las empresas, puede verse Moog, P. y Backes-Gellner, U. (2003): "Why do start-ups grow?", comunicación presentada a IntEnt2003, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Grenoble (Francia), 7-10 septiembre.

humano es más diversa, los resultados no son tan espectaculares. Así, Singer (1999) describe un programa para desempleados en Estados Unidos repetido en sucesivas ediciones desde 1989 hasta 1996, que ha mantenido unas tasas de creación bastante constantes durante todo el periodo, con una media del 62%⁽⁴⁸⁸⁾.

Una variedad particular de formación es la que se instrumenta a través de concursos de planes de negocio, al estilo de la prestigiosa competición “50K” organizada por el Massachusetts Institute of Technology (MIT). El objetivo aquí es seleccionar aquellas ideas de negocio más prometedoras entre las remitidas por los participantes, y ofrecerles un programa formativo que ayude a su puesta en marcha y su éxito posterior. En este sentido, Gailly (2003) analiza una iniciativa de este tipo que opera en varios países europeos, encontrando que la tasa de creación es del 17% del total de las propuestas de negocio remitidas. Para la versión española del concurso 50K, en las tres ediciones realizadas las tasas de creación se han ido elevando sucesivamente hasta alcanzar el 53.3% en la última⁽⁴⁸⁹⁾.

Varios de los trabajos citados, no obstante, van más allá del análisis de la creación de empresas por parte de los participantes y -en línea con las recomendaciones de Solomon et al. (2002)- tratan de medir el impacto socioeconómico de esos programas de educación empresarial. Así, Garavan y O’Cinneide (1994b), para cuatro de esas iniciativas europeas, estiman una creación media de quince empleos en cada empresa, con lo que el coste por empleo creado sería relativamente razonable. McMullan y Gillin (1998), por su parte, encuentran que el tamaño medio de las empresas creadas en el programa australiano que analizan es mucho menor -5'7 empleos por cada nueva empresa, y unas ventas de unos seiscientos treinta mil dólares australianos-. La diferencia entre ambos estudios podría muy bien deberse a que los primeros están específicamente centrados en actividades de alto contenido tecnológico, mientras que el segundo está abierto a cualquier tipo de empresa. En este sentido, el trabajo de Clark et al. (1984) ofrece unos resultados parecidos, pues las empresas creadas alcanzaron una media de 2'9 empleados a tiempo completo⁽⁴⁹⁰⁾.

(488) La proporción de empresas creadas sobre el total de participantes de cada edición osciló entre los extremos del 48% y del 77%, aunque con una gran concentración de esas tasas en torno a la media. Véase Singer, V. (1999): op. cit., Tabla 1, p. 46.

(489) Información proporcionada por Álvaro Leiva, de Creara.

(490) A eso habría que añadir una cifra similar de empleos a tiempo parcial. En cuanto a las ventas medias, éstas

Por su parte, Charney y Libecap (2000) han realizado un estudio muy completo en el que evalúan los efectos económicos del programa de empresariedad de la Universidad de Arizona, comparando una muestra de sus titulados con otra muestra similar de titulados en empresariedad. De esta forma, encuentran que los alumnos de ese programa tienen una probabilidad un 25% más alta de crear una empresa, y un 17% mayor en lo que se refiere al autoempleo. En cuanto a sus ingresos, los titulados en empresariedad tienen unos ingresos mayores, así como una mayor probabilidad de estar empleado a tiempo completo. Respecto a sus empresas, tienden a ser mayores y tienen un contenido tecnológico más alto. Se trata, por tanto, de unos resultados muy favorables para ese programa de educación empresarial.

No obstante, este último ejemplo de evaluación permite señalar algunas debilidades de este tipo de ejercicios que debieran hacernos tomar con precaución esos resultados. Así, respecto a la tendencia a la creación de empresas, los autores señalan que la proporción de graduados en empresariedad que crean empresas o pasan al autoempleo es el triple que en el resto de titulados⁽⁴⁹¹⁾. Sin embargo, cuando se corrigen esas cifras en función de ciertas características de los participantes y de algunos factores ambientales, esas diferencias quedan reducidas respectivamente al 25% y al 17% señalados. Por lo tanto, el efecto diferencial del programa es relativamente reducido, y serían las circunstancias particulares de los participantes lo que explicaría la mayor parte de esa variación⁽⁴⁹²⁾.

Se produciría, por tanto, el llamado “sesgo de la auto-selección”⁽⁴⁹³⁾, según el cuál los resultados atribuidos inicialmente al programa se deben en realidad a las propias características de los participantes y en particular a su mayor inclinación empresarial -que sería lo que le habría llevado a participar en ese programa-⁽⁴⁹⁴⁾. En

fueron de unos 10400 dólares. Se trata de una cifra mucho más modesta que la ofrecida por McMullan, W.E. y Gillin, L.M. (1998): op. cit., incluso si tenemos en cuenta el lapso temporal transcurrido.

(491) Charney, A. y Libecap, G.D. (2000): “The economic contribution of entrepreneurship education: an evaluation with an established program”, en Libecap, G.D. (Ed.): *Entrepreneurship and economic growth in the American economy*, JAI Press, Amsterdam, p. 4.

(492) Los autores no describen en detalle qué factores personales y ambientales han sido considerados, por lo que cabe la posibilidad que la inclusión de otros factores redujese aún más ese efecto diferencial.

(493) Véase McMullan, W.E., Chrisman, J.J. y Vesper, K.H. (2001): “Some problems in using subjective measures of effectiveness to evaluate entrepreneurial assistance programs”, *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 26, num. 1, pp. 37-54, p. 48.

(494) Una confirmación empírica de la existencia de este sesgo podemos encontrarla, por ejemplo, en Clark, B.W.,

ese estudio, en concreto, una proporción mucho más alta de alumnos de educación empresarial ya habían creado una empresa con anterioridad a su matriculación (17% frente a menos del 1% en el grupo de control)⁽⁴⁹⁵⁾. Por tanto, parece haber indicios de la presencia de ese sesgo. En este sentido, los resultados relativos a los ingresos, la ocupación a tiempo completo, y las características de la empresa creada no han sido corregidos según las variables personales y ambientales, por lo que cabe suponer que una parte importante de la diferencia sería atribuible a las características previas de los participantes.

Por último, existe un tercer tipo de evaluaciones, más en línea con nuestra conceptualización del proceso empresarial, que tratan de medir el impacto de la educación empresarial sobre las actitudes, las intenciones y la auto-eficacia de los participantes. En este sentido, como afirma Noel (2002), «saber *que* los titulados en empresarialidad crean más empresas es sólo el comienzo, también debemos saber *porqué* algunas personas crean empresas y otras no. Queremos entender el proceso que atraviesan los empresarios durante la concepción, refinamiento, y apertura efectiva del negocio. Y queremos saber cómo educar a los empresarios potenciales de forma más efectiva»⁽⁴⁹⁶⁾.

En ese trabajo, Noel (2002) encuentra que efectivamente, los graduados universitarios en empresarialidad de una universidad estadounidense tienen una mayor intención de crear una empresa a corto y medio plazo, y también son propietarios de empresas en mayor medida. Esos mismos resultados se confirman en el trabajo de Kolvereid y Moen (1997) para alumnos de postgrado noruegos. En centros de educación superior franceses, por su parte, Degeorge y Fayolle (2003) encuentran que los alumnos que han seguido ese tipo de cursos tienen una mayor intención empresarial, mientras que esa intención empresarial estaría correlacionada con la auto-eficacia.

En función de los trabajos analizados, por tanto, podemos considerar que existe evidencia bastante favorable sobre la validez de la educación empresarial para promover tanto una actitud más empresarial entre los participantes, como

Davis, C.H. y Harnish, V.C. (1984): op. cit., p. 30.

(495) Charney, A. y Libecap, G.D. (2000): op. cit., p. 13.

(496) Noel, T.W. (2002): "Effects of entrepreneurial education on intent to open a business: an exploratory study", *The Journal of Entrepreneurship Education*, vol. 5, pp. 3-13, p. 2. Cursivas en el original.

específicamente la creación de empresas y su desarrollo. No obstante, esos trabajos pueden adolecer de una serie de debilidades que nos haría tener que considerarlos como incompletos. En el siguiente apartado analizamos los criterios que en nuestra opinión deberían tenerse en cuenta para una evaluación más rigurosa de las iniciativas de educación empresarial.

4.2. Criterios para el diseño de los procesos de evaluación

La necesidad de que existan una metodología rigurosa para la evaluación de la educación empresarial puede justificarse por varios motivos. En primer lugar, muchas de las evaluaciones realizadas presentan debilidades importantes en su diseño, lo que puede poner en duda la validez de sus resultados. Este sería el caso por ejemplo, entre otros, del trabajo de Charney y Libecap (2000) citado anteriormente. En segundo lugar, la posibilidad de realizar comparaciones que permitan identificar qué programas o elementos concretos del mismo presentan una mayor calidad, se basa ineludiblemente en la comparabilidad de los ejercicios de evaluación a través de una metodología uniforme⁽⁴⁹⁷⁾. En caso contrario, no es posible obtener conclusiones fiables⁽⁴⁹⁸⁾.

De esta forma, son varios los autores que reflexionan sobre esta cuestión a partir de los problemas que pueden plantearse en las evaluaciones realizadas *ad hoc*. Así, por ejemplo, McMullan et al. (2001) señalan que, aunque es relativamente fácil realizar algún tipo de evaluación, estar seguro de que es válida es bastante más problemático. En este sentido, elaboran una lista de seis posibles criterios para la valoración de programas⁽⁴⁹⁹⁾:

- C Asistencia de los participantes
- C Satisfacción de los participantes
- C La reputación y referencias del programa
- C Valoración subjetiva de la efectividad del programa
- C Atribución al programa de beneficios concretos y tangibles

(497) Solomon, G.T., Duffy, S. y Tarabishy, A. (2002): op. cit., p. 8.

(498) Gartner, W.B. y Vesper, K.H. (1994): "Experiments in entrepreneurship education: Successes and failures", *Journal of Business Venturing*, vol. 9, num. 3, pp. 179-187, p. 181.

(499) McMullan, W.E., Chrisman, J.J. y Vesper, K.H. (2001): op. cit., pp. 37-38.

C Rendimiento subsiguiente de los participantes (propensión a crear la empresa, supervivencia, crecimiento y rentabilidad).

Las medidas subjetivas de satisfacción y de efectividad del programa son relativamente simples de obtener, al tiempo que baratas y de implementación muy sencilla. Estas medidas permiten valorar los sentimientos y opiniones de los participantes hacia el programa. No obstante, McMullan et al. (2001) encuentran que no existe correlación entre esas valoraciones subjetivas y el rendimiento objetivo posterior a la participación en el programa. Las posibles explicaciones para esa discrepancia serían fundamentalmente de dos tipos.

La primera sería el fenómeno de la auto-selección, según el cuál los resultados posteriores no dependen en realidad del programa y por eso no existiría relación entre éstos y la valoración subjetiva del programa. La segunda se refiere a que los dos tipos de variables pueden en realidad estar midiendo conceptos diferentes. Así, en su apreciación de la efectividad del curso, los alumnos estarían valorando cuestiones como el haber disfrutado del mismo, haber aprendido, etc. En este sentido, las valoraciones podrían verse “contaminadas” por aspectos como la cordialidad o simpatía del profesor, que pueden distorsionar la percepción sobre la efectividad del curso o programa⁽⁵⁰⁰⁾.

Por lo tanto, esas medidas no serían adecuadas cuando se trata de valorar programas cuyos objetivos se centran en la contribución al desarrollo económico⁽⁵⁰¹⁾. En esos casos, las medidas objetivas serían las más adecuadas para medir el impacto económico del programa. De cualquier forma, puesto que McMullan et al. (2001) encuentran que existe una correlación significativa entre éstas y la atribución al programa de beneficios concretos, las medidas de atribución podrían usarse en conjunción con las objetivas como forma de complementar la evaluación y fortalecer la calidad de la misma.

Entre las variables objetivas que podrían permitir medir el impacto de la educación empresarial, las más habituales, como hemos recogido en el apartado anterior serían las relativas a la creación de nuevas empresas, el tamaño de las mismas (medido por el número de empleados y por el volumen de ventas) y su

(500) Sexton, D.L. y Upton, N.B. (1987): op. cit., p. 42.

(501) McMullan, W.E., Chrisman, J.J. y Vesper, K.H. (2001): op. cit., p. 55.

crecimiento. De ellas, la variable más utilizada y reconocida es la creación de empresas por los participantes en el programa⁽⁵⁰²⁾. Por su parte, Vesper y Gartner (1997) apuntan la posibilidad de incluir la introducción de innovaciones en las empresas creadas. Mientras, Charney y Libecap (2000) también consideran los ingresos de los participantes -tanto los de quienes han creado sus propias empresas como los de los que están asalariados-, y la satisfacción con el trabajo que se desempeña después de la participación en el programa. McMullan et al. (2001), en cambio, sugieren que las variables óptimas serían los beneficios y la rentabilidad de la inversión. Por nuestra parte, dado el objetivo del presente trabajo, entendemos que también resulta fundamental tomar en consideración las variables relacionadas con los comportamientos dinamizadores que configuran la calidad empresarial. En particular, de nada serviría crear nuevas empresas si su tasa de supervivencia es menor, o si el nivel de dinamismo del empresario es insuficiente.

En todo caso, a la hora de medir el efecto económico del programa se plantea necesariamente el problema de los inevitables retardos temporales existentes desde que la educación es recibida hasta que ésta se materializa en algo tangible. Fayolle (2000) señala la dificultad en medir con precisión esas variables, debido a la existencia de esos efectos diferidos. En concreto, propone que se realice un seguimiento de los alumnos durante los cinco años posteriores a su participación en el programa, para permitir que se pongan de manifiesto completamente los posibles efectos de esa formación. Por su parte, Sexton y Upton (1988) también señalan la necesidad de estudios longitudinales para valorar adecuadamente la repercusión de los programas.

Una dificultad adicional se refiere a la existencia de otras variables ajenas al programa que también influyen decisivamente en el comportamiento y rendimiento de los participantes. Así, en la Figura II.9 se representaban las variables más importantes que intervienen en el proceso de creación. En particular, el individuo necesita identificar una oportunidad de negocio viable, y las características del entorno deben permitirle la obtención de los recursos

(502) Véase Fayolle, A. (2000): op. cit., p. 171. Por su parte, en una de las sesiones de trabajo de la reciente IntEnt2003 Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Grenoble (Francia), 7-10 septiembre, se planteó la importancia que es concedida por las instituciones que financian los programas a las tasas de creación, a veces incluso en programas que no están diseñados para ese objetivo, como son los de sensibilización.

necesarios para su explotación rentable. Por tanto, como afirman McMullan et al. (2001), la influencia de esas otras variables hace muy difícil establecer una relación causal entre formación y rendimiento empresarial, que permita aislar el efecto de la educación.

Existe, no obstante, un mecanismo que permite ayudar a la identificación del efecto diferencial producido por la formación empresarial. Se trataría de la utilización de grupos de control a partir de una muestra lo más similar posible a los participantes en la educación empresarial. Idealmente, la única diferencia entre las dos muestras radicaría en la participación en ese programa educativo⁽⁵⁰³⁾. Algunos autores han propuesto la utilización de quienes abandonan el curso como grupo de control, siempre que ese abandono no se deba al curso en sí, sino a circunstancias sobrevenidas⁽⁵⁰⁴⁾.

La inclusión de grupos de control posibilita comparar los resultados del programa con la evolución que previsiblemente hubiera seguido esa muestra de no haber participado en el mismo. De esta forma, las empresas que se hubieran creado sin necesidad de tomar parte en el programa formativo, los empleos que éstas hubiesen generado, etc., serían descontados a la hora de medir el éxito del programa. En este sentido, Brown (1990), para el Reino Unido, encontró que mientras los graduados superiores en general tienen una tendencia a la creación de empresas prácticamente despreciable (menor del 1%), más del 90% de los participantes en el programa estudiado crearon una empresa. Sin embargo, lo que en principio parecen unos resultados espectaculares se ven moderados si tomamos un grupo de control adecuado. Así, entre los candidatos al programa que no fueron seleccionados, la tercera parte crearon una empresa, existiendo además indicios de que el ser rechazados pudo afectar negativamente a la decisión de ser empresario de algunos de ellos⁽⁵⁰⁵⁾.

Para finalizar, en la lista de posibles criterios para la valoración de los programas que establecen McMullan et al. (2001) no se incluye ninguna referencia a un conjunto de variables que son importantes desde el punto de vista teórico -

(503) Sobre la importancia de los grupos de control, y la dificultad de establecer grupos suficientemente parecidos a la población estudiada, puede verse Charney, A. y Libecap, G.D. (2000): op. cit., pp. 2-3.

(504) McMullan, W.E., Chrisman, J.J. y Vesper, K.H. (2001): op. cit., p. 54.

(505) Brown, R. (1990): op. cit., p. 75.

según vimos en el segundo capítulo-, y que comienzan a ser utilizadas en la práctica -como hemos recogido en el apartado anterior-. Nos referimos a variables como las intenciones, las actitudes o la auto-eficacia hacia la creación de una empresa. En particular, dada la dificultad para aislar los factores educativos a la hora de medir su impacto sobre la creación de empresas u otros comportamientos empresariales, Fayolle (2003) apuesta por medir el efecto sobre la intención empresarial, de la que sí puede aislarse ese efecto con cierta mayor facilidad⁽⁵⁰⁶⁾.

Los trabajos sobre intenciones de Noel (2002) y Kolvereid y Moen (1997), citados en la sección anterior, a pesar de sus resultados positivos, presentan una serie de limitaciones. Así, el primer problema es de nuevo el de la auto-selección, citado en ambos trabajos. La forma de solucionarlo consistiría en utilizar estudios longitudinales a largo plazo que midiesen las intenciones empresariales de los estudiantes *antes* de participar en la formación empresarial⁽⁵⁰⁷⁾, así como la estabilidad de esas intenciones a lo largo del tiempo⁽⁵⁰⁸⁾. Por su parte, Kolvereid y Moen (1997) sugieren también la posibilidad de utilizar ese tipo de datos para medir la relación entre educación empresarial y calidad empresarial, lo que está muy relacionado con el objetivo principal de nuestro trabajo. En segundo lugar, ambos reconocen que sus trabajos son una comprobación parcial de las teorías de Ajzen (1991), por lo que en futuros trabajos deberían incluirse las demás variables relevantes del modelo⁽⁵⁰⁹⁾.

A modo de conclusión, se puede afirmar -en función de las aportaciones recogidas en este epígrafe- que las evaluaciones realizadas hasta la fecha, a pesar de sus limitaciones, permiten asegurar que la educación empresarial sí ofrece resultados positivos. No obstante, las dificultades surgen a la hora de cuantificar cuáles son sus efectos específicos, o de identificar los componentes o elementos de la educación que se muestran más efectivos. Para avanzar en ese sentido, creemos necesario diseñar procesos de evaluación que sigan una metodología

(506) Fayolle, A. (2003): "Using the theory of planned behaviour in assessing entrepreneurship teaching programmes: exploratory research approach", comunicación presentada a IntEnt2003, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Grenoble (Francia), 7-10 septiembre, p. 1.

(507) Noel, T.W. (2002): op. cit., p. 7.

(508) Degeorge, J.M. y Fayolle, A. (2003): op. cit., p. 15.

(509) Noel, T.W. (2002): *ibídem*, p. 7; Kolvereid, L. y Moen, Ø. (1997): "Entrepreneurship among business graduates: does a major in entrepreneurship make a difference?", *Journal of European Industrial Training*, vol. 21, num. 4, pp. 154-160, pp. 158-159.

rigurosa, adaptando las variables evaluadas a los objetivos del programa formativo del que se trate. En particular, consideramos que un modelo que adopte el enfoque de las intenciones y lo complemente con el análisis de la relación entre ésta y los comportamientos empresariales efectivos sería el más adecuado. Para ello, resulta imprescindible el uso de datos longitudinales a través de un largo periodo de tiempo, y que comiencen midiendo las actitudes e intenciones previas a la formación empresarial.

Por último, en este capítulo hemos identificado cuáles son los elementos más importantes a considerar en el diseño e implementación de una iniciativa de educación empresarial. Así, es evidente que los objetivos que se persigan y las características de los participantes son los dos elementos básicos a tener en cuenta. A partir de ellos, la posibilidad de impartir unos u otros contenidos, y los métodos didácticos con los que hacerlo se verán condicionados por las características del profesorado. En términos generales, una educación para la sensibilización hacia la actividad empresarial será mucho menos exigente en cuanto a los recursos necesarios. En el extremo contrario se situaría la educación para un empresariado de calidad. En todo caso, la efectividad de cualquier iniciativa de educación empresarial debe ser evaluada en base a unos criterios rigurosos y comparables. Nuestra propuesta es hacerlo a partir de la visión de proceso de la actividad empresarial y de los modelos de intenciones.

Capítulo V:

Intenciones empresariales de los universitarios sevillanos

En los capítulos anteriores hemos abordado, desde una perspectiva teórica, el concepto, los objetivos y los elementos que conforman un proyecto de educación empresarial. En particular, se ha puesto de manifiesto la importancia de tener en cuenta los aspectos del entorno específico en el que se va a poner en marcha esa iniciativa. Del mismo modo, la visión de la función empresarial en la que se basa este trabajo concede una gran importancia a las actitudes e intenciones de los individuos como variables explicativas de sus comportamientos empresariales. Por tanto, la educación empresarial debería tener muy en cuenta estos aspectos.

En consecuencia, en este estudio empírico hemos considerado conveniente circunscribir nuestro análisis a la provincia de Sevilla, por las razones que se señalaron en el primer capítulo. De esta manera, los resultados obtenidos permitirán diagnosticar la situación actual en cuanto a las actitudes e intenciones empresariales de un colectivo muy significativo dentro de los empresarios potenciales sevillanos. Del mismo modo, nuestro estudio podrá arrojar alguna luz sobre el papel que la educación empresarial universitaria está jugando en la actualidad en el fomento del potencial empresarial de los estudiantes. A partir de esa información será posible, en principio, comenzar a plantearse la construcción de medidas de educación empresarial más efectivas -que incorporen los modelos de intenciones-, pues se adaptarán más específicamente a los participantes a los que van dirigidas y al entorno en el que deberían actuar.

De esta forma, el segmento de la población sevillana que va a ser estudiado es aquel que, según numerosos estudios, tiende a presentar una mayor tendencia hacia la creación de empresas; es decir, un mayor potencial empresarial. Así, en el primer epígrafe nos detenemos en la descripción del estudio empírico realizado,

con referencia a la selección de la muestra, elaboración del cuestionario, etc. Por su parte, los resultados relativos a las características generales de la muestra y a las variables que conforman el modelo de intenciones son analizados en los restantes epígrafes de este capítulo. En cambio, la influencia de las escasas iniciativas de educación empresarial existentes sobre esas variables son comentadas en el siguiente capítulo.

1. Justificación y diseño del estudio empírico

El objetivo principal de este trabajo es, como ya hemos señalado, el de integrar los modelos de intenciones dentro de los proyectos de educación empresarial, especialmente aquellos específicamente orientados hacia el surgimiento de empresarios de calidad. No obstante, el estudio de los componentes que conforman este tipo de iniciativas formativas nos ha llevado a considerar la necesidad de tener muy en cuenta las características de los participantes y del entorno específico donde se vaya a desarrollar. De esta forma, en esta investigación hemos optado por circunscribir nuestro estudio a la realidad económica sevillana.

Se trata de una provincia con una tradición económica muy importante, pero que ha padecido un largo proceso de decadencia que la ha llevado a ocupar posiciones muy por debajo de la media española en variables como el empleo o la renta. En este sentido, en Sevilla existe una relativa escasez de empresarios en general y, especialmente, de empresarios de calidad⁽⁵¹⁰⁾. Así, según se puso de manifiesto en el Capítulo I, aunque no se puede asegurar categóricamente que la escasez de empresarios sea la causa del atraso sevillano, sí cabe afirmar que contribuye a mantener esa situación y la refuerza. En consecuencia, surge la necesidad de analizar algunos de los elementos que influyen tanto en esa baja propensión empresarial de la población sevillana, como en el reducido dinamismo empresarial de los empresarios locales.

Cuando tratamos de estudiar la emergencia y la calidad empresariales, resulta importante considerar especialmente aquellos grupos de la población que tienen

(510) Véase Santos, F.J. (2001): *op. cit.*

una mayor probabilidad de crear una empresa, y de dirigirla de forma dinámica. En concreto, existen buenas razones para centrarse en la población universitaria, pues hay indicios significativos de que su inclinación empresarial es más alta. A continuación describimos brevemente las características del entorno que vamos a analizar, así como el proceso que hemos seguido para la elaboración de este estudio empírico.

1.1. Contexto socioeconómico sevillano

En este apartado vamos a tratar de reflejar brevemente cuáles son las características socioeconómicas de la provincia de Sevilla, que permiten hablar de un considerable retraso relativo frente a la media española. En particular, nos centraremos en el tejido empresarial local, señalando algunas de sus debilidades. De esta forma, se pondrá de manifiesto la gran utilidad que la educación empresarial podría tener en Sevilla como estrategia para promover el surgimiento de más y mejores empresarios. No obstante, aunque existen algunas iniciativas en esta línea, éstas son todavía muy escasas, según reflejamos en la segunda sección de este apartado.

1.1.1. Situación económica de Sevilla

Sevilla es la provincia más poblada de Andalucía, con 1.758.720 habitantes a comienzos del 2002⁽⁵¹¹⁾. Esta cifra supone el 23'5% del total andaluz y el 4'2% de la población total española, siendo la cuarta provincia española en volumen de población. En lo que se refiere a la distribución territorial de la misma, cuatro de cada diez habitantes residen en la capital provincial, lo que la convierte también en la cuarta ciudad española. Si a esa cifra unimos la población que reside en el área metropolitana, ésta supera ampliamente el millón de habitantes, y se constituye en un centro muy relevante de actividad y demanda.

Por su parte, en lo que se refiere a la producción económica, el peso de Sevilla en el conjunto andaluz se corresponde aproximadamente con el relativo a su población. En efecto, Sevilla produjo el año 2001 el 24'2% del total regional⁽⁵¹²⁾.

(511) Los datos de población provienen de la revisión del padrón municipal a 1 de enero de 2002, publicadas por el Instituto Nacional de Estadística.

(512) Las cifras de producción reflejadas se refieren al Valor Añadido Bruto a precios básicos corrientes, y se han

Este dato ofrece una primera indicación en el sentido de que el nivel de renta per capita provincial no difiere sustancialmente de la media andaluza. En este sentido, más adelante se comentan cifras concretas al respecto. Sin embargo, la aportación a la producción total nacional es mucho más reducida, pues no alcanza al 3'3%.

Tabla V.1
Valor Añadido Bruto a Precios Básicos Corrientes 2001

	Sevilla	Andalucía	España
VAB (millones euros)	19 339.9	79 919.7	589 648.0
Sevilla (% sobre columna)	100.0%	24.2%	3.3%
Estructura Sectorial del VAB			
Agricultura, ganadería y pesca	3.8%	7.0%	3.4%
Industria	16.0%	12.7%	19.9%
Construcción	7.8%	9.8%	8.7%
Actividades de los servicios	72.5%	70.5%	67.9%

Fuente: Contabilidad Regional Trimestral, INE.

En la Tabla V.1 se ofrecen datos comparativos sobre la estructura sectorial del Valor Añadido Bruto para Sevilla, Andalucía y España. Como puede verse, la composición de la producción sevillana difiere apreciablemente de la andaluza. La provincia se encuentra más especializada en las actividades industriales y en el sector servicios. Por contra, las actividades primarias y la construcción tienen un menor peso. La capitalidad autonómica atrae indudablemente una serie de servicios de la administración que pueden explicar el mayor tamaño del sector terciario. Mientras, esa capitalidad junto con las relativamente buenas redes de transporte y comunicaciones ayudarían a explicar la mayor intensidad industrial frente al resto de Andalucía. En cualquier caso, cuando tomamos como referencia el resto de España, la provincia presenta una apreciable debilidad industrial y una acusada especialización en servicios.

En lo que se refiere al empleo, la distribución sectorial del mismo es lógicamente muy similar a la de la producción, como se observa en la Tabla V.2⁽⁵¹³⁾. Del mismo modo, la aportación de la provincia a los totales andaluz y nacional también es equivalente. No obstante, la mano de obra dedicada al sector

obtenido de la Contabilidad Regional Trimestral que elabora el Instituto Nacional de Estadística.

(513) Todos los datos sobre mercado laboral, población activa, ocupación y desempleo se han obtenido de la Encuesta de Población Activa, elaborada por el Instituto Nacional de Estadística.

primario es relativamente elevada y, en sentido contrario, el empleo industrial es escaso en comparación con la aportación de esa rama a la producción provincial. En consecuencia, se puede decir que la estructura del empleo sevillano se sitúa en una posición intermedia entre la estructura andaluza y la nacional.

Tabla V.2
Volumen y composición del empleo 2002 (media anual)

	Sevilla	Andalucía	España
Empleo	608.9	2499.1	16257.6
Sevilla (% sobre columna)	100.0%	24.4%	3.7%
Estructura Sectorial del empleo			
Agricultura	7.3%	10.5%	5.9%
Industria	12.9%	11.7%	19.4%
Construcción	9.1%	13.6%	11.8%
Servicios	70.8%	64.3%	62.9%
Indicadores mercado de trabajo			
Tasa de actividad	55.27%	52.27%	54.00%
Tasa de paro	20.11%	19.65%	11.36%

Fuente: Encuesta de Población Activa, INE.

De forma similar, el volumen y composición del desempleo también presenta características compartidas en gran medida con la región. Como muestra, en la Tabla V.2 se recogen las tasas de paro medias en los tres ámbitos geográficos, comprobándose que la sevillana es incluso superior a la andaluza, y que ambas se sitúan muy por encima de la española. Sin embargo, en otros aspectos -como la tasa de actividad- la situación difiere significativamente de la de Andalucía, asemejándose en mayor medida a la de España. Cabe señalar, por tanto, que el mercado laboral sevillano combina ciertos rasgos de dualidad, con algunos segmentos comparables a los de las zonas desarrolladas del país⁽⁵¹⁴⁾, y que se situarían fundamentalmente alrededor de la capital y su área metropolitana, y otros claramente mucho más tradicionales. Así, la elevada tasa de desempleo sevillana es compatible con una tasa de ocupación⁽⁵¹⁵⁾ bastante superior a la andaluza. En concreto, esa tasa es del 44.2% en Sevilla, frente al 42.0% en Andalucía. En

(514) En este sentido, la existencia del parque tecnológico Cartuja 93, el polígono industrial del Puerto de Sevilla, o del futuro Parque Aeronáutico serían ejemplos de actividades “modernas”.

(515) Medida como el porcentaje de la población en edad de trabajar que está ocupada.

cualquier caso, la ocupación queda aún bastante lejos de la media española, que es del 47.9%

Un aspecto que resulta particularmente interesante para nuestro trabajo es el relativo a aquella parte de la población ocupada que pueden considerarse empresarios o trabajadores independientes, y que en la Encuesta de Población Activa se agrupan bajo la categoría de trabajadores por cuenta propia. Lamentablemente, esos datos no son publicados a nivel provincial, y sólo lo son de forma resumida a nivel de comunidades autónomas. De esta forma, en la Tabla V.3 se muestra el peso relativo de los empresarios en el conjunto de los ocupados. Como se aprecia claramente, en Andalucía existen proporcionalmente menos empresarios que en España. Correspondientemente, hay una mayor proporción de asalariados y de ayudas familiares⁽⁵¹⁶⁾.

Tabla V.3
Ocupados según situación profesional 2002 (media anual)

	Andalucía		España	
	miles	%	miles	%
Total	2 499.2	100.0%	16 257.6	100.0%
Empresario o miembro cooperativa	402.9	16.1%	2 819.5	17.3%
Ayuda familiar	53.6	2.1%	276.3	1.7%
Asalariado	2 037.2	81.5%	13 141.7	80.8%
Otra	5.7	0.2%	20.0	0.1%

Fuente: Encuesta de Población Activa, Instituto Nacional de Estadística.

Además, aunque las diferencias sobre el total de ocupados no parecen demasiado elevadas, hay que tener en cuenta la mayor tasa de paro y menor tasa de actividad de la región. Si tomamos en consideración esos aspectos, se pone de manifiesto cómo la relativa escasez de empresarios es aún mayor tanto en relación a la población activa (13.0% de la población activa son empresarios en Andalucía, frente a un 15.4% en España), como incluso en relación a la población en edad de trabajar (6.8% en Andalucía frente a un 8.3% en España). En esta misma línea, un reciente trabajo ha puesto de manifiesto que en Andalucía existen 52.0

(516) Se considera ayuda familiar a aquellas personas que trabajan sin remuneración reglamentada en la empresa de un familiar con el que conviven. Se da en esos casos, por tanto, una relación de dependencia con el empresario comparable en cierta medida a la del asalariado, si bien no existe contrato laboral ni salario estipulado. Véase INE (2002): *Descripción de la Encuesta de Población Activa*, Instituto Nacional de Estadística, publ. electrónica, <http://www.ine.es/epa02/descripcion%20encuesta.pdf>.

empresas por cada cien mil habitantes -y 51.1 en Sevilla-, frente a una media española de 65.1, y niveles aún mayores en las regiones más desarrolladas del país⁽⁵¹⁷⁾.

A efectos de profundizar en ese análisis, sería interesante contar con información acerca de la distinción entre empleadores y empresarios sin asalariados. No obstante, esa información no es publicada por el Instituto Nacional de Estadística ni siquiera a nivel regional. En cualquier caso, existen claros indicios que hacen pensar que en Andalucía existirían proporcionalmente menos empresarios con trabajadores a su cargo, y más trabajadores independientes o autónomos sin asalariados⁽⁵¹⁸⁾. Así, en función de estos datos, no sólo cabe afirmar que existen menos empresarios, sino que -en la medida en que el tamaño de la empresa tiene alguna relación con la calidad del empresario (véase Capítulo II)-, parece concluirse un menor nivel de calidad del empresariado andaluz en general y, por extensión, del sevillano⁽⁵¹⁹⁾.

Un último aspecto que vamos a tener en cuenta en este apartado es el relativo a la renta por habitante. En la Figura V.1 se recoge su evolución en los últimos años, junto con la andaluza y la española. Destaca, en primer lugar, la enorme coincidencia en cuanto a nivel y evolución de la renta en Sevilla y Andalucía. En segundo lugar, la distancia relativa con respecto a la media española tiende a mantenerse. En efecto, para el año más reciente del que existen datos -2001-, la renta sevillana se situó en los 8400€ por persona, un 81.5% de la media española, y en los últimos años no se aprecia ninguna tendencia al acercamiento. Este mantenimiento es tanto más preocupante por cuanto la población sevillana ha

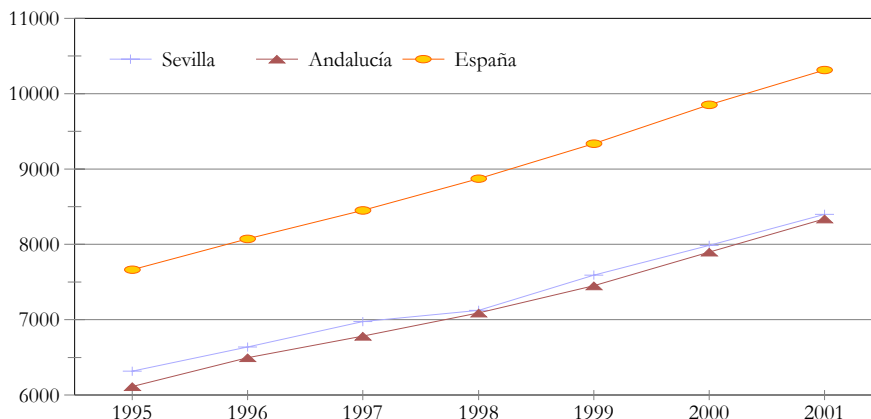
(517) Guzmán, J., Santos, F.J., Romero, I. y Cáceres, R. (2003): *Realidad empresarial y desarrollo económico en la provincia de Sevilla*, Dpto. Economía Aplicada I, Universidad de Sevilla, mimeografía, p. 20, investigación financiada por la Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico, Junta de Andalucía.

(518) En este sentido, un reciente trabajo ha mostrado cómo el tamaño medio de las empresas andaluzas es menor que las españolas, con una mayor presencia de empresas sin asalariados. En concreto, un 61.0% de las empresas andaluzas carecían de asalariados en 1995, frente al 57.6% en España, si bien es cierto que esas diferencias se han reducido algo en los últimos años. Véase Romero, I. (2003): *Desarrollo endógeno y articulación productiva. Un análisis del sistema productivo andaluz*, Tesis doctoral, Dpto. Economía Aplicada I, Universidad de Sevilla, Tablas V.10 y V.11, pp. 272 y 273.

(519) Una aparente contradicción derivada de la menor presencia de empresarios entre los ocupados se referiría la tamaño medio de la empresa. Si existen proporcionalmente menos empresarios y más asalariados, el tamaño medio de la empresa debiera ser mayor en Andalucía que en España. En cambio, estudios como el de Romero, I. (2003): *ibídem*, muestran que es al contrario. La presencia de establecimientos en Andalucía de empresas del resto de España, en los que existen asalariados pero no empresarios, permitiría explicar esa contradicción.

venido creciendo recientemente a ritmos más reducidos que la del resto de España⁽⁵²⁰⁾, a pesar de lo cuál no ha sido posible mejorar el nivel de renta relativo.

Figura V.1
Renta Disponible Bruta (per capita)



Fuente: Contabilidad Regional de España, base 1995, Instituto Nacional de Estadística.

En resumen, se puede afirmar que la economía sevillana presenta bastantes síntomas claros de atraso relativo respecto al resto de España. Mientras, frente al conjunto de Andalucía existen aspectos en los que su posición es más favorable, y otros en los que presenta niveles similares o incluso inferiores. En general, indicadores como la renta por habitante o la tasa de paro parecen sugerir que el grado de desarrollo es equivalente. Precisamente en base a esa hipótesis, hemos asumido la debilidad del empresariado andaluz como rasgo compartido por la economía sevillana. De esta forma, existen argumentos para justificar medidas de promoción empresarial que traten de elevar el nivel de empresarialidad provincial. Una de esas medidas debería ser, probablemente, la educación empresarial.

1.1.2. Educación empresarial en Sevilla

Si bien cabe identificar la educación empresarial como un instrumento de política de promoción empresarial de primera magnitud, lo cierto es que su

(520) En concreto, la población sevillana creció desde 1996 a 2002 a una tasa anual media del 0.52%, lo que ha resultado en un crecimiento acumulado del 3.13%, cifra muy similar a la andaluza -el 3.37%- y claramente inferior al 5.47% nacional, según datos oficiales de la Revisión Permanente del Padrón Municipal elaborados por el Instituto Nacional de Estadística.

utilización en la provincia de Sevilla es muy limitada. En términos generales, ya se señaló en el Capítulo III que ese tipo de formación sólo muy recientemente está comenzando a alcanzar una cierta difusión en España, y que las iniciativas puestas en marcha tienden a situarse en ámbitos geográficos muy localizados, como son las provincias de Barcelona y Madrid.

Según esto, la oferta de educación empresarial en Sevilla cabría esperar que fuese muy limitada⁽⁵²¹⁾. De hecho, aunque son varias las entidades que ofrecen algún tipo de programa, la mayoría de ellos apenas sí podrían llegar a considerarse dentro de la categoría de formación para la creación de empresas y el autoempleo, y sólo muy puntualmente como sensibilización hacia la actividad empresarial. El caso más notorio sería probablemente el Concurso de Planes de Negocio 50K, organizado por Creara, que ya ha sido mencionado. Como se señaló entonces, aunque su sede está en Sevilla, su ámbito de actuación es nacional, y la mayoría de los proyectos seleccionados provienen de fuera de Andalucía. A continuación relacionamos brevemente algunas de las restantes iniciativas existentes en la provincia:

- C *Sevilla Siglo XXI*. Se trata de una sociedad instrumental de la Diputación de Sevilla. que persigue la promoción y el desarrollo de los municipios de la provincia. Entre sus actividades, desde 2002 organiza el “Día del Emprendedor” con la finalidad de sensibilizar al conjunto de la población hacia la actividad empresarial⁽⁵²²⁾.
- C *Confederación de Empresarios de Andalucía*. Entre sus actividades se incluye desde 2002 la organización de un “Certamen de Ideas Empresariales” a nivel regional. También organiza desde ese mismo año -en colaboración con la Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico- el programa “Nuevos Emprendedores en la Sociedad de la Información”, que presta asistencia a los proyectos seleccionados para la realización del plan de negocio de su producto o servicio. Por último, entre sus cursos de formación, imparte uno de

(521) En este sentido, Cáceres, R. (2001): op. cit., pp. 42-43, ofrece datos sobre la prácticamente nula proporción de empresarios que han recibido algún tipo de formación específica sobre actitudes y comportamientos asociados a la empresarialidad.

(522) La primera edición, en noviembre de 2002, se orientó hacia la población universitaria, llevándose a cabo en diversas dependencias de la Universidad de Sevilla. En cambio, la segunda edición se ha organizado completamente al margen de la universidad.

“Asesores y Promotores en Creación de Empresas” dirigido a empleados de instituciones y centros de servicios a las empresas. No obstante, su contenido se centra fundamentalmente en los aspectos legales y laborales, y sólo muy brevemente se trata la elaboración y presentación de proyectos empresariales.

- C *Escuela de Organización Industrial y Sevilla Global*⁽⁵²³⁾. Han organizado de forma conjunta a partir de 2003 un “Programa de Creación de Empresas de Base Tecnológica”. Su objetivo es transmitir la capacidad de dirigir proyectos en el ámbito de las nuevas tecnologías. No obstante, va dirigido principalmente a empresarios en activo y a servicios profesionales para las pymes, y sólo en tercer lugar a aquellos que estén en proceso de puesta en marcha de una nueva empresa.
- C *Cámara de Comercio*. Aunque no ofrece realmente programas de educación empresarial, cabe mencionar que en su sede se ha puesto en marcha la primera “Ventanilla Única Empresarial” existente en Sevilla. Del mismo modo, entre sus programas formativos incluye uno de “Gestión de Pyme y Empresa Familiar”.
- C *Instituto Andaluz de la Mujer*. Dentro de sus servicios incluye los “Centros VIVEM”, que se especializan en el acompañamiento de las iniciativas empresariales de mujeres, incluyendo formación en aspectos de gestión, aspectos prácticos de la creación de la empresa, e incluso la posibilidad de asignación de una empresaria-mentora.

Si bien esa enumeración no pretende ser exhaustiva, creemos que recoge las iniciativas más importantes existentes en la actualidad en la provincia. Se trata, por tanto, de una oferta bastante escasa. En sentido positivo, cabe mencionar que muchas de esas actividades son muy recientes, por lo que parece que ha comenzado a producirse una cierta toma de conciencia a nivel institucional. De todas formas, salvo por la posible excepción de los “Centros VIVEM”⁽⁵²⁴⁾, estas iniciativas quedan aún a mucha distancia de los programas de educación empresarial considerados en los capítulos anteriores, ya que tienden a ser cursos

(523) Agencia urbana de promoción económica del Ayuntamiento de Sevilla.

(524) IAM (2002): *La sociedad andaluza por el camino de la igualdad. Informe 2001*, Instituto Andaluz de la Mujer, Junta de Andalucía, Sevilla, pp. 28-29.

convencionales sobre gestión o trámites para la creación o, a lo sumo, actividades elementales de sensibilización.

Por otra parte, merece la pena considerar de forma diferenciada la oferta de educación empresarial universitaria, debido a la importancia que las universidades han tenido y siguen teniendo en el desarrollo de la propia educación empresarial en las últimas décadas. Además, se trata de instituciones que cuentan con un significativo reconocimiento social y contribuyen -mediante su labor formativa- a transformar y transmitir los valores sociales. Así, en el caso de Sevilla, existen en la actualidad dos universidades públicas. La Universidad de Sevilla tiene una larga tradición de casi quinientos años de historia, y es una de las mayores de España en número de alumnos. Por su parte, la Universidad Pablo de Olavide se creó en 1997⁽⁵²⁵⁾. A éstas habría que añadir la reciente instalación en la provincia de una nueva sede del Centro de Estudios Universitarios San Pablo, de carácter privado.

Después de una revisión de los planes de estudios de esas tres instituciones, hemos encontrado que sólo en la Universidad de Sevilla y su Centro Asociado de Osuna existe una presencia formativa mínimamente relevante que pueda considerarse educación empresarial⁽⁵²⁶⁾. Esa formación se concentra fundamentalmente en los centros relacionados con la administración de empresas, aunque también existe alguna pequeña oferta dentro de los estudios de ingeniería, como se describe a continuación:

- C *Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*. Dentro de la oferta de asignaturas de libre configuración curricular, se ofrecen dos que se pueden considerar directamente relacionadas con la educación empresarial. Se trata de “Curso básico de creación de empresas” y “El perfil del empresario en España”.
- C *Escuela Universitaria de Estudios Empresariales*. En este centro se ofrece una asignatura optativa de tercer curso denominada “Creación de empresas”. Además, también se oferta una asignatura de libre configuración curricular: “El desarrollo económico y el empresariado en Andalucía”.

(525) Creada por Ley 3/1997 del Parlamento de Andalucía (BOJA 76, de 3 de julio y BOE 180, de 29 de julio).

(526) En la Universidad Pablo de Olavide existe una única asignatura optativa de la diplomatura en estudios empresariales denominada “creación y viabilidad de empresas”.

-
- C *Escuela Superior de Ingenieros*. En el segundo curso de la titulación en Organización Industrial se imparte una asignatura optativa denominada “Análisis de mercados y creación de empresas”.
- C *Escuela Universitaria Francisco Maldonado (Centro asociado, Osuna)*. Dentro de la Diplomatura en Ciencias Empresariales, existe una optativa de último curso denominada “Creación de empresas”.

Como puede verse, la presencia más destacada corresponde a los estudios conducentes a la Diplomatura en Ciencias Empresariales, cuyos planes de estudios son muy recientes⁽⁵²⁷⁾. Del mismo modo, la asignaturas curriculares comenzaron a impartirse en la Universidad de Sevilla durante la década de los noventa. Por tanto, se trata de una oferta formativa bastante nueva. En general, la educación empresarial en la Universidad de Sevilla se imparte en forma de ofertas aisladas, a través de departamentos diferentes sin coordinación entre ellos, y que tienden a centrarse en los pasos a seguir para la elaboración de un plan de negocio. Se orienta casi exclusivamente a aspectos de gestión y, además, se trata de cursos aislados, sin que exista ningún programa de educación empresarial mínimamente desarrollado.

En este apartado, en definitiva, se ha tratado de exponer brevemente cuál es la situación socioeconómica de la provincia de Sevilla. Los datos recogidos permiten afirmar que esa situación es más o menos comparable a la del resto de Andalucía, y que presenta un importante atraso relativo respecto al resto de España. En particular, se han mostrado claros indicios de una acusada debilidad empresarial tanto en lo que se refiere a la cantidad de empresarios como a la calidad de los mismos. No obstante, a pesar de esa relativa debilidad, entre las medidas de promoción empresarial disponibles no se incluye aún una oferta de educación empresarial suficiente.

(527) Los planes de estudios fueron aprobados en 1997, tanto en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales (Resolución de la Universidad de Sevilla de fecha 14 de enero, BOE n° 41, de 17 de febrero) como en el centro asociado de Osuna (Resolución de la Universidad de Sevilla de fecha 10 de marzo, BOE n° 86, de 10 de abril), y reformados en 2002 (Resolución de la Universidad de Sevilla de 17 de junio, BOE n° 160, de 5 de julio), manteniéndose en ambos centros la asignatura optativa de creación de empresas.

1.2. Diseño y elaboración del estudio empírico

Una vez identificadas algunas características de la economía y del tejido empresarial sevillanos, describimos a en este apartado las características del estudio empírico que hemos llevado a cabo. Comenzamos, en primer lugar, haciendo referencia a la elección del segmento de población a estudiar, y los objetivos específicos que se persiguen. A continuación comentamos las distintas fases de realización del estudio.

1.2.1. Definición del objeto de estudio

De acuerdo con el objetivo principal de este trabajo, teniendo en cuenta la visión adoptada en el Capítulo II sobre la actividad empresarial, sería necesario incidir sobre las actitudes e intenciones de los participantes en las iniciativas de educación empresarial. Para lograrlo, es necesario tener en cuenta las características actitudinales que presentan los posibles beneficiarios de esa formación. Por ello, en este capítulo hemos considerado conveniente centrarnos en el análisis de aquella parte de la población sevillana que presenta unas condiciones más favorables *a priori* para decidirse por la actividad empresarial.

De esta forma, una primera fase ha consistido en identificar aquel segmento de la población sevillana que reúne esas condiciones más favorables, y que por tanto resultaría objetivo preferente de los programas de educación empresarial. En este sentido, existen argumentos teóricos para justificar que el paso hacia la creación de una empresa puede darse desde muy diferentes grupos poblacionales, como señalan Harvey y Evans (1995) en su trabajo sobre las ventanas estratégicas en el proceso empresarial. Desde el punto de vista empírico, el estudio realizado por Santos (2001) sobre los empresarios sevillanos muestra cómo la edad a la éstos crearon su empresa oscila entre los 18 y los 58 años⁽⁵²⁸⁾.

No obstante, la evidencia empírica a nivel internacional sugiere que existe una relación entre la mayor o menor tendencia a la creación de empresas y ciertas variables como la edad o el nivel de estudios. Aunque esa relación sea indirecta, y se deba a la influencia de esas variables sobre las intenciones o sobre la fase de desarrollo de la carrera profesional, debe ser tomada en consideración. Así, por

(528) Santos, F.J. (2001): op. cit., p. 236.

ejemplo, un reciente estudio sobre la actividad empresarial en diferentes países -el Global Entrepreneurship Monitor⁽⁵²⁹⁾- ha encontrado algunas relaciones altamente significativas. Entre sus resultados, cabe destacar que el porcentaje de la población en edad de trabajar que estaba involucrada en el año 2002 en la creación de empresas -denominada Actividad Emprendedora Total-, como media de los países analizados es del 8.23%⁽⁵³⁰⁾. En España, esa proporción es del 4.6%.

Cuando estudiamos ese nivel de actividad emprendedora total en función de una serie de variables demográficas o de otro tipo encontramos, sin embargo, variaciones muy importantes. Así, la tasa de empresarialidad es notablemente mayor para los hombres (12.8% frente al 8.0% de las mujeres), para las personas entre 25 y 34 años (15.0%) y para aquellos con educación superior (11.3% para los que tienen alguna formación superior, y 11.6% para los que tienen educación de postgrado)⁽⁵³¹⁾. Además, el segmento con mayor formación expresa una tendencia mucho mayor a crear empresas a partir de la detección de una oportunidad, en lugar de hacerlo forzado por la necesidad.

Para el caso de España, el último informe no está aún disponible, pero el relativo al año 2001 reproduce resultados muy similares a los obtenidos a nivel internacional, al menos en lo relativo a la distribución por edades. Así, el 20.7% de los emprendedores corresponden al grupo de edad 25-34 años, siendo el más numeroso⁽⁵³²⁾. Sin embargo, en ese informe no se recogía información sobre la relación entre actividad emprendedora y nivel educativo.

En cambio, Santos y Liñán (2002) encontraron que sí existía una relación directa muy significativa en los empresarios sevillanos entre calidad empresarial

(529) Se trata de un Proyecto de investigación que evalúa anualmente -desde 1999- los niveles nacionales de actividad empresarial con un criterio armonizado. El último informe presentado incluye 37 países, entre ellos España. Véase Reynolds, P.D., Bygrave, W.D., Autio, D. y Hay, M. (2002): *Global Entrepreneurship Monitor. 2002 summary report*, Ewin Marion Kauffman Foundation, Kansas City.

(530) Específicamente, se define la Actividad Emprendedora Total (Total Entrepreneurial Activity) como la suma de dos componentes: los empresarios nacientes -en proceso de creación de una empresa que aún no está en funcionamiento o que tiene menos de tres meses de vida-, y los propietarios-gestores de nuevos pequeños negocios -con menos de 42 meses de vida-. La tasa de empresarialidad no incluye a China e India, por su enorme peso demográfico. Al incluir a esos dos países, la Actividad Emprendedora Total se eleva hasta el 12.03%. Véase Reynolds, P.D., Bygrave, W.D., Autio, D. y Hay, M. (2002): *ibidem*, pp. 3 y 4.

(531) Reynolds, P.D., Bygrave, W.D., Autio, D. y Hay, M. (2002): *ibidem*, p. 30.

(532) De Castro, J., Pistrui, J., Coduras, A., Cohen, B. y Justo, R. (2002): *Informe ejecutivo España 2001*, Cátedra Najeti, Instituto de Empresa, Madrid, p. 17.

y nivel educativo⁽⁵³³⁾. Del mismo modo, los datos de la Encuesta de Población Activa ofrecen información similar para el conjunto de España. Concretamente, muestran cómo en los últimos años los trabajadores por cuenta propia con estudios superiores han crecido a un ritmo mucho más rápido que el resto, y además la mayor parte han pasado a ser empleadores, con asalariados a su cargo⁽⁵³⁴⁾. De esta forma, los empresarios con estudios superiores han venido ganando peso entre la población empresarial total, y representan en la actualidad el 19.7% de todos los trabajadores por cuenta propia y, en particular, el 25.7% de los empleadores españoles.

En función de esos resultados, cabe considerar que la población española entre 25 y 34 años con estudios superiores parece reunir unas características especialmente favorables para inclinarse hacia la opción empresarial⁽⁵³⁵⁾. En este sentido, resulta muy interesante conocer en qué medida existen unas actitudes e intenciones más o menos positivas hacia esa actividad en ese segmento de la población. Para ello, un colectivo especialmente interesante es el de los estudiantes de último curso, ya que han de enfrentarse a la decisión de escoger una carrera profesional en un futuro inmediato⁽⁵³⁶⁾.

En particular, como han puesto de manifiesto recientes trabajos⁽⁵³⁷⁾, resulta muy útil establecer una diferenciación entre estudiantes de titulaciones más cercanas a la actividad empresarial y el resto. Por lo tanto, vamos a definir nuestra población objetivo como los estudiantes universitarios de último curso de las

(533) Santos, F.J. y Liñán, F. (2002): op. cit., pp. 17-18.

(534) La siguiente tabla recoge el crecimiento porcentual de la población empresarial española según su nivel educativo entre 2000 y 2002 (datos en medias anuales):

Nivel educativo	Trabajadores por cuenta propia		
	Total	Empleadores	Sin asalariados
Educación superior	7.0%	15.1%	3.5%
Total	0.9%	9.7%	-0.3%

Fuente: Elaboración propia con datos de la Encuesta de Población Activa, I.N.E.

(535) Desde la perspectiva de carrera profesional, ese resultado se justificaría por coincidir en esa etapa el momento en que se finalizan el periodo de formación, y comienza a adquirirse experiencia profesional. En esa fase, por tanto, el individuo está en el momento de comenzar a desarrollar su carrera profesional, y por tanto estaría más dispuesto a aceptar cambios.

(536) Krueger, N.F., Reilly, M.D. y Carsrud, A.L. (2000): op. cit, p. 425.

(537) Urbano, D. (2003): *Factores condicionantes de la creación de empresas en Catalunya: un enfoque institucional*, Tesis Doctoral, Dpto. de Economía de la Empresa, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona; Cáceres, R. (2001): op. cit.

titulaciones más directamente vinculadas con la actividad empresarial. Este segmento poblacional es denominado por Urbano (2003) estudiantes pro-creación de empresas⁽⁵³⁸⁾. En concreto, vamos a estudiar las actitudes e intenciones hacia la actividad empresarial de los estudiantes de último curso de las licenciaturas de administración y dirección de empresas y de economía, en la Universidad de Sevilla. La limitación a esta institución se justifica por el interés en conocer el posible efecto que la oferta de educación empresarial existente en la misma pueda tener en las actitudes e intenciones de los alumnos.

1.2.2. Elaboración del instrumento de análisis (cuestionario)

La elaboración del cuestionario constituye un paso fundamental, pues de las características del mismo dependerá la calidad de los datos obtenidos. Sin embargo, en este campo del conocimiento no contamos con instrumentos estandarizados o normalizados que garanticen la validez y fiabilidad del instrumento de análisis. Por ello, hemos debido recurrir a la construcción de nuestro propio cuestionario, basándonos en otra serie de estudios anteriores con objetivos y población a estudiar similares. En particular, los estudios fundamentales que hemos utilizado como referencia han sido los siguientes:

- C *Krueger et al. (2000)*. Compara la validez empírica de dos modelos distintos de intenciones empresariales, y utiliza estudiantes de último curso como población a estudiar.
- C *Degeorge y Fayolle (2003)*. Estudia las intenciones empresariales de estudiantes de empresariedad de instituciones de educación superior francesas.
- C *Urbano (2003)*. Estudia las actitudes empresariales de estudiantes universitarios catalanes. El cuestionario utilizado fue desarrollado por J.M. Veciana, y aplicado también en otros estudios como Veciana et al. (2000).
- C *Noel (2002)*. Estudia a graduados de una universidad mediana de Estados Unidos en la que existe una titulación específica en empresariedad.

(538) No obstante, Orti, A.M. (2003): op. cit., señala el bajo potencial empresarial de los estudiantes de estas titulaciones en las universidades de Sevilla y Pablo de Olavide, así como la variopinta selección de motivos para elegir asignaturas de creación de empresas.

Comprueba si los titulados en esa especialidad son propietarios de más negocios y/o tienen mayor intención empresarial que el resto.

- C *Kolvereid y Moen (1997)*. Comparan los comportamientos empresariales de titulados en administración de empresa con y sin especialidad en empresariedad.

El cuestionario resultante ha sido desarrollado como parte de un proyecto de investigación en el que participan los grupos de investigación “Las pymes y el desarrollo económico” de la Universidad de Sevilla, y “Economía aplicada-Jaén” de la Universidad de Jaén, y que cuenta con financiación de la Junta de Andalucía a través de su programa de Acciones Coordinadas del Plan Andaluz de Investigación (número de referencia ACC-953-SEJ-2002)⁽⁵³⁹⁾. No obstante, en la medida en que el proyecto de investigación aludido tiene objetivos similares pero más amplios que los nuestros, algunos de los items que conforman el cuestionario no han sido analizados por nosotros.

A efectos organizativos, el cuestionario se encuentra dividido en cinco secciones principales, a las que habría que añadir un test de personalidad y la solicitud de datos de contacto. La primera de las secciones incluye cuestiones relativas a los **datos personales** del individuo, como edad, lugar de origen y residencia, estudios y ocupación de los padres, o nivel de ingresos. La **educación y experiencia** es medida en la segunda sección, con cuestiones como el motivo de elección de los estudios, fecha de inicio y prevista de finalización, o características de la experiencia laboral en su caso.

Por su parte, las cuestiones más directamente relacionadas con nuestro objetivo han sido organizadas en tres categorías buscando su más fácil comprensión por parte de los encuestados, en lugar de haberse estructurado según los distintos componentes del modelo teórico en el que se basa. De esta forma, la sección sobre **valoración empresarial** incluye cuestiones como el conocimiento directo de algún empresario, valoración de ese empresario, preferencia de salida profesional, o dificultad percibida de la opción empresarial

(539) En particular, en el diseño del cuestionario han participado María José Rodríguez Gutiérrez, Juan Carlos Rodríguez Cohard, Francisco Javier Santos Cumplido, y este doctorando. Agradecemos al equipo investigador de ese proyecto la autorización concedida para la utilización del cuestionario en este trabajo doctoral.

y capacidad para ponerla en marcha. A continuación se han incluido una serie de cuestiones sobre el **entorno empresarial**, como el conocimiento de asociaciones empresariales, instituciones públicas y medidas de apoyo a la actividad empresarial, ventajas e inconvenientes del entorno local, u opinión sobre la consideración social del empresario. Por último, en la parte dedicada a **creación de empresas** se indaga sobre la posibilidad de que el entrevistado cree una empresa, la probabilidad percibida de sobrevivir y de alcanzar el éxito, si cree que contaría con apoyo familiar y con socios, o el tamaño deseado de la empresa a crear.

La inclusión de un test de personalidad, en cambio, se justifica en un intento de validar el modelo de intenciones empresariales frente a la más tradicional visión de los rasgos o atributos empresariales. En concreto, se ha utilizado un test denominado “de potencial empresarial”⁽⁵⁴⁰⁾ elaborado por King (1985), y que también es utilizado en otros varios trabajos⁽⁵⁴¹⁾. Ese test mide cinco rasgos de personalidad de los entrevistados que tradicionalmente se han asociado con la actividad empresarial: necesidad de logro; locus de control; propensión a asumir riesgos; solventador de problemas; y controlador.

No obstante, existe una posible limitación en cuanto a la aplicabilidad de ese test debido a problemas lingüísticos. Al no haber encontrado una traducción validada de ese test al castellano, la traducción ha sido realizada por nosotros mismos. A pesar de haber sido extremadamente cuidadosos en esa tarea, cabe la posibilidad de que existan errores que afecten a la validez del test. Por otra parte, puesto que se desarrolló originalmente para los Estados Unidos y los items describen distintas situaciones ante las que el individuo debe escoger una de las tres posibilidades que se le ofrecen, pueden existir factores culturales que influyan en la respuesta asociada a cada uno de esos rasgos de la personalidad que se tratan de medir. En ese caso, las diferencias culturales entre España y Estados Unidos podrían distorsionar los resultados.

(540) King, A.S. (1985): “Self-analysis and assessment of entrepreneurial potential”. *Simulation and Games*. vol 16, num. 4, pp. 399-416.

(541) Pueden verse, por ejemplo, varias comunicaciones presentadas a sucesivos congresos del International Council for Small Business, como Louw, L., Venter, D.J.L., Bosch, J.K. y Eeden, S.M. (2000): “Entrepreneurial traits of undergraduate students at selected tertiary institutions in South Africa”, 45th ICSB Conference, Brisbane (Australia), o también Christensen, M.A. y Robinson, P.B. (2003): “Personal relevance: involvement as an entrepreneurial characteristic”, 48th ICSB Conference, Belfast (Reino Unido).

Por último, dentro del proyecto de investigación aludido, se ha decidido solicitar de forma voluntaria datos personales de contacto con los que poder realizar un seguimiento futuro de los entrevistados. De esta forma, será idealmente posible analizar la relación existente entre las intenciones empresariales en el último año de estudios, y la creación efectiva de empresas cierto tiempo después. Del mismo modo, se podrá comprobar si existe alguna relación empírica entre los rasgos de personalidad medidos mediante el test y el comportamiento empresarial posterior. Lógicamente, esa fase del proyecto de investigación escapa al objeto de este trabajo.

Finalmente, una vez elaborado el cuestionario, se realizó una encuesta piloto a un grupo de cinco alumnos. También fue cumplimentado por otros miembros del grupo de investigación “Las pymes y el desarrollo económico” de la Universidad de Sevilla, que trabajan igualmente en el estudio de la función empresarial, recabándose sus opiniones sobre el mismo. Como resultado de estas encuestas pilotos, se introdujeron algunas mejoras en la redacción de los items, así como en las opciones de respuesta. En el Anexo se incluye el cuestionario utilizado en su versión final.

1.2.3. Diseño muestral

Según se ha señalado, la población a estudiar se ha definido como los estudiantes de último curso de las titulaciones de administración y dirección de empresas (A.D.E.) y de economía en la Universidad de Sevilla. No obstante, no resulta fácil determinar el tamaño exacto de esa población. Así, aunque los datos sobre matriculados por titulaciones son fácilmente asequibles, no lo son los referidos a las matriculaciones por curso. Respecto a los primeros, las cifras totales de estudiantes que cursaban las dos titulaciones consideradas en el curso 2002/2003 fueron las siguientes⁽⁵⁴²⁾:

- C Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas: 2705 alumnos.
- C Licenciatura en Economía: 1935 alumnos.

(542) Véase Universidad de Sevilla (2003): *Anuario Estadístico 2002-2003*, Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla, Sevilla, pp. 120 y 122.

Respecto al número de alumnos matriculados en cada curso, su cálculo resulta muy difícil porque administrativamente se toma en consideración el curso más alto del que se encuentra matriculado ese alumno. Así, un alumno que se encuentra cursando solamente una asignatura de quinto, y al mismo tiempo cursa asignaturas de cuarto y tercero, es considerado alumno de último curso. A los propósitos de nuestro trabajo, es muy dudoso que debiéramos incluir a ese alumno en nuestra población objetivo, pues probablemente no se esté planteando todavía su futuro profesional, ya que aún tardaría al menos uno o dos años más en finalizar sus estudios.

Por su parte, el Anuario Estadístico de la Universidad de Sevilla sólo ofrece información agregada para el conjunto de titulaciones de primer ciclo y para el conjunto de titulaciones de dos ciclos. De esta forma, en el curso 2002/2003, un 24.1% de los alumnos de carreras de dos ciclos estaban matriculados en quinto curso⁽⁵⁴³⁾. A falta de una información más detallada, hemos utilizado esa proporción para estimar el volumen aproximado de nuestra población objetivo⁽⁵⁴⁴⁾. De esta forma, en la Tabla V.4 se resume la información relevante.

Tabla V.4
Tamaño de la población objetivo

Titulación	Alumnos	% último	Población
Lic. en Administración y Dirección de empresas	2705	24.1%	652
Lic. en Economía	1935		466
Total	4640	---	1118

Fuente: elaboración propia con datos de Universidad de Sevilla (2003): *Anuario Estadístico 2002-2003*, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, Sevilla.

A partir de esa estimación debemos, por tanto, construir una muestra que permita trabajar con unos márgenes de error razonablemente reducidos, al tiempo que los niveles de confianza ofrecidos sean suficientemente elevados. En concreto, como es habitual, vamos a considerar el caso más desfavorable ($p = q = 0.5$), y tomaremos el nivel de confianza del 95% ($Z = 1.96$). En esta situación,

(543) Universidad de Sevilla (2003): *ibidem*, p. 137.

(544) No obstante, somos conscientes de que pueden existir variaciones en cuanto a la distribución por cursos de los alumnos de diferentes titulaciones. En todo caso, consideramos que la estimación realizada es más bien conservadora si tenemos en cuenta aquellos alumnos que están matriculados de alguna asignatura de quinto curso, pero que no esperan razonablemente terminar en ese año y -a veces- ni siquiera en el siguiente.

para trabajar con un margen de error del 10%, el tamaño muestral necesario será el siguiente⁽⁵⁴⁵⁾:

$$n = \frac{N \cdot Z_{\alpha/2}^2 \pi(1 - \pi)}{(N - 1)E^2 + Z_{\alpha/2}^2 \pi(1 - \pi)} = \frac{1118 \cdot 1.96^2 \cdot 0.5 \cdot 0.5}{1117 \cdot 0.1^2 + 1.96^2 \cdot 0.5 \cdot 0.5} = 88.52$$

Por tanto, nuestro tamaño muestral mínimo será de 89 alumnos. En cuanto al diseño de la muestra, por razones prácticas se ha optado por pasar el cuestionario a distintos grupos durante el horario de clase, siempre con el permiso del profesor afectado⁽⁵⁴⁶⁾. De esta forma, se seleccionó una asignatura de último curso de la licenciatura de economía y otra de último curso de la licenciatura en administración y dirección de empresas. Además, para medir el posible efecto de la educación empresarial sobre las actitudes e intenciones de los estudiantes, también se pasó el cuestionario en dos de las asignaturas curriculares mencionadas anteriormente (Curso Básico de Creación de Empresas y Perfil del Empresario en España)⁽⁵⁴⁷⁾.

1.2.4. Realización y análisis de resultados

El trabajo de campo se realizó durante el segundo cuatrimestre del curso 2002/2003. Para ello, en las asignaturas no curriculares se visitó tanto un grupo del turno de mañana como uno del turno de tarde. En el caso de licenciatura en economía, el miércoles 2 de abril se entrevistó a los alumnos de Organización Económica Internacional, obteniéndose 31 cuestionarios cumplimentados. En la licenciatura en administración y dirección de empresas, fue el lunes 7 de abril cuando se realizó esa visita en la asignatura de Dirección de la Innovación y el Cambio, que permitió obtener 46 cuestionarios. Posteriormente, el lunes 5 de mayo se llevó a cabo el mismo proceso en la asignatura curricular El Perfil del

(545) Si se conoce el tamaño total de la población (N), y una vez establecidos el nivel de confianza (1-") y el margen de error (E), el método utilizado es el que se recomienda de forma habitual en los diferentes manuales de análisis estadístico. Véase, por ejemplo, Santos, J., Muñoz, A., Juez, P. y Cortiñas, P. (2003): *Diseño de encuestas para los estudios de mercado. Técnicas de muestreo y análisis multivariante*, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid, p. 87.

(546) Agradecemos a los profesores Francisco Javier Santos Cumplido, Isidoro Romero Luna, Ana María Moreno Menéndez y Francisco José González Domínguez su amabilidad al cedernos parte de su tiempo de clase para la realización de la encuesta.

(547) Aunque estas asignaturas no se ofrecen exclusivamente a los estudiantes de las dos licenciaturas consideradas, la práctica totalidad de los alumnos que las cursan pertenecen a las mismas.

Empresario en España -14 alumnos cumplimentaron el cuestionario- y, finalmente, el jueves 29 de mayo se entrevistó a los alumnos de la curricular Curso Básico de Creación de Empresas, en la que fueron 15 los alumnos que participaron.

De esta forma, se obtuvieron 106 cuestionarios de los cuales 57 corresponden a estudiantes de administración y dirección de empresas, y 33 a estudiantes de economía. Otros nueve cuestionarios correspondieron a alumnos de la diplomatura en ciencias empresariales y seis a estudiantes de otras titulaciones. Por último, un cuestionario no indicaba la titulación estudiada.

Tras una primera revisión, se observó la existencia de trece cuestionarios en los que se señala como lugar de nacimiento el extranjero. De ellos, diez afirman residir también en el extranjero, y uno no indica lugar de residencia. Los dos restantes afirman residir en Sevilla. No obstante, resulta imposible comprobar si se trata de alumnos Erasmus que sólo están en Sevilla de forma temporal, máxime cuando en ninguno de esos casos se indican datos de contacto. De forma adicional, en este grupo es en el que se encuentran los seis estudiantes de otras titulaciones, así como el caso en el que no se indica la titulación estudiada. Por todo ello, se decidió descartar esos trece cuestionarios⁽⁵⁴⁸⁾.

Finalmente, la muestra válida ha quedado compuesta por 93 cuestionarios, de los que 54 corresponden a alumnos de la licenciatura en administración y dirección de empresas, 31 a estudiantes de economía, y ocho a estudiantes de la diplomatura en ciencias empresariales. Estos últimos, aunque en principio no forman parte de la población estudiada, son todos ellos alumnos de la asignatura curricular El Perfil del Empresario en Andalucía. Consideramos que puede ser interesante su inclusión en el análisis a los efectos de medir el impacto de la educación empresarial sobre las actitudes e intenciones empresariales. Por tanto, con las debidas precauciones, y comprobando en todos los casos que su inclusión no distorsione los resultados, los tomaremos en consideración.

(548) Al limitarse la estancia de estos alumnos Erasmus en Sevilla a unos cuantos meses, no parece que deban ser considerados como parte de la población objetivo. Por otra parte, sus respuestas a algunos de los items en los que se hace referencia explícita al caso de España pueden ser poco fiables. Además, su nivel de conocimiento de español puede dificultarles la comprensión del cuestionario.

Por otra parte, queremos mencionar de forma destacada el alto grado de colaboración prestada por los alumnos entrevistados. El simple hecho de prestarse a colaborar cumplimentando ese cuestionario ya es digno de mención, especialmente en este caso por su considerable extensión. Además, esa colaboración también se pone de manifiesto tanto en la baja tasa de no respuestas o datos perdidos, como en la cumplimentación del apartado donde se le solicitaban información de contacto. En este último aspecto, han sido 83 los alumnos que han cumplimentado esa sección, lo que supone un 89.2% de la muestra. Concretamente, de los cuatro modos de contacto considerados (dirección postal, correo electrónico, teléfono fijo y teléfono móvil), setenta alumnos ofrecieron tres o cuatro, con otros ocho cumplimentando dos de esos modos, y sólo cinco entrevistados indicaron un único medio de contacto.

Por último, el tratamiento estadístico de los datos se ha realizado con el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 10.0. Ese tratamiento ha consistido en la aplicación de las técnicas estadísticas más básicas y habituales, pero que resultan muy adecuadas a los propósitos de este estudio. En primer lugar, se han utilizado tablas de frecuencia y porcentajes para el análisis univariable. Por su parte, el análisis bivariado se ha basado en tablas de contingencia y tests de independencia entre las variables. A continuación, en el resto de este capítulo se procede a comentar los resultados obtenidos.

2. Características generales de la muestra

En este segundo epígrafe pretendemos realizar un primer análisis de las respuestas ofrecidas por parte de los estudiantes a las distintas cuestiones demográficas o contextuales incluidas en el cuestionario. De esta forma, podremos conocer el perfil de los encuestados. Esa información será útil a la hora de identificar patrones diferentes en cuanto a las actitudes, valoraciones e intenciones empresariales de los estudiantes que componen la muestra.

No obstante, de acuerdo al modelo de intenciones en el que hemos basado el diseño de este estudio empírico, las variables personales, demográficas o contextuales de los encuestados -las que van a ser analizadas en este epígrafe- no ejercerían efectos directos importantes sobre su mayor o menor intención empresarial. Ese efecto, de existir, se produciría solamente sobre lo que Shapero

y Sokol (1982) denominan la deseabilidad y la factibilidad percibidas hacia la actividad empresarial. A pesar de ello, es necesario conocer y estudiar estas características generales por al menos dos motivos. En primer lugar, pueden permitir comprobar la representatividad de la muestra, en la medida que la demografía de la misma corresponda aproximadamente con la de la población. En segundo lugar, la influencia de esas variables sobre la deseabilidad y factibilidad cabe esperar que sea significativa en algunos aspectos, pues determinadas circunstancias o experiencias del sujeto es probable que incidan sobre su atracción, valoración o autoeficacia percibidas.

A la hora de proceder a este análisis se han agrupado estas variables en tres categorías, a cada una de las cuales dedicamos un apartado. En primer lugar se han analizado los factores demográficos y sociales tales como sexo, edad, lugar de origen, nivel socioeconómico, etc. A continuación, se ha dedicado un segundo apartado al estudio de la educación y experiencia laboral de los encuestados. Por último, el tercer apartado se dedica al análisis de ciertos rasgos psicológicos que normalmente se asocian con la función empresarial.

2.1. Características demográficas y socioeconómicas

Como se ha señalado, la primera sección del cuestionario indaga sobre los datos personales de los entrevistados. Este conjunto de variables ofrece información sobre las características y las circunstancias de los individuos que conforman la muestra. En particular, vamos a tomar en consideración la distribución por sexos, por edades, y según las provincias de origen y de residencia. Por otra parte, de cara a conocer los antecedentes familiares de los componentes de la muestra, también se tomarán en consideración los niveles educativos de los padres, quién es el sustentador principal de la unidad familiar, y el nivel de renta aproximado. De esta forma, será posible tener una idea del tipo de personas que componen la muestra, así como sobre su representatividad.

2.1.1. Sexo

En lo que se refiere a la distribución por sexos, la Tabla V.5 recoge información al respecto. En todo el análisis empírico, se ha optado por recoger siempre en tablas y gráficos las frecuencias absolutas de respuestas en cada categoría, y comentar en el texto esos datos. En este caso, para comprobar si los

datos muestrales se corresponden con los de la población estudiada, se ha recurrido de nuevo a la información publicada por la Universidad de Sevilla. En concreto, en el curso 2002/2003 había un 51.0% de estudiantes varones en las titulaciones de administración y dirección de empresas y economía⁽⁵⁴⁹⁾. Según esto, debemos considerar que las mujeres están subrepresentadas en la muestra que hemos seleccionado.

Tabla V.5
Distribución muestral por sexo y titulación⁽⁵⁵⁰⁾

Titulación	Sexo		
	varón	mujer	Total
Lic. Administración y Dirección Empresas	38	16	54
Diplomatura en Ciencias Empresariales	3	5	8
Licenciatura en Economía	18	13	31
Total	59	34	93

Fuente: Elaboración propia

La explicación que parece más plausible tiene que ver con el carácter optativo de las asignaturas seleccionadas para la cumplimentación de los cuestionarios. En efecto, tanto las asignaturas curriculares seleccionadas -obviamente-, como las propias de cada una de las dos titulaciones, tienen un carácter optativo, por lo que la matriculación en las mismas depende de los gustos y preferencias de cada alumno. Cabe suponer, por tanto, que esas asignaturas ofrecerían unos contenidos que atraen menos a las mujeres. Esta hipótesis parece confirmarse cuando analizamos la distribución por sexos en función de cada asignatura. Así, las asignaturas curriculares están más directamente relacionadas con la actividad empresarial, y en ellas el porcentaje de mujeres es claramente inferior. En particular, entre las 14 encuestas correspondientes a “Curso básico de creación de empresas”, sólo dos corresponden a mujeres, lo que representa un 14.3%. Mientras, en “El perfil del empresario en España” el porcentaje de mujeres

(549) El porcentaje de varones fue ligeramente más alto en la licenciatura de economía (51.4%) que en la de administración y dirección de empresas (50.6%). Por su parte, en la diplomatura en ciencias empresariales el porcentaje de varones ascendió al 47.9%. Véase Universidad de Sevilla (2003): op. cit., pp. 120 y 122.

(550) Todas las tablas y gráficos muestran el número de individuos encuestados en cada categoría, dejándose los análisis y comentarios para el texto. En este caso, no existe relación estadísticamente significativa entre las variables edad y titulación, según la prueba de independencia de la χ^2 . En concreto, el valor alcanzado por este estadístico es 3.825 con 2 grados de libertad, lo cual se corresponde con un nivel de significatividad asintótica de 0.148 ($p > 0.1$). En adelante, se indicará solamente el nivel de significatividad de las pruebas de independencia, salvo que se requiera alguna explicación adicional.

(35.7%) es también ligeramente inferior a la media muestral. En sentido contrario, las submuestras extraídas de las asignaturas propias de cada titulación, que no están directamente vinculadas a la actividad empresarial, tienen una presencia femenina mayor. Esto es especialmente cierto en “Organización Económica Internacional”, cuya distribución (53.8% hombres y 46.2% mujeres) se corresponde casi exactamente con los datos oficiales ofrecidos para el conjunto de la licenciatura en economía en la Universidad de Sevilla (2003).

Ese menor interés de las mujeres hacia el mundo empresarial se confirma a nivel internacional con los resultados de Reynolds et al. (2002), según los cuáles la Actividad Emprendedora Total de los hombres es alrededor de un 50% más alta que la de las mujeres⁽⁵⁵¹⁾. Para España, De Castro et al. (2002) encuentran una diferencia incluso mayor. Mientras, los datos de la Encuesta de Población Activa confirman que la proporción de varones que trabajan por cuenta propia es sustancialmente mayor que la de mujeres⁽⁵⁵²⁾.

2.1.2. Edad

En lo que se refiere a la distribución por edades, por su parte, la edad media de los encuestados es de 23.63 años, existiendo una considerable concentración en torno al intervalo de 22 a 25 años. De esta forma, los individuos con edades comprendidas dentro de esos límites representan más de las tres cuartas partes de la muestra, según se puede observar en la Figura V.2. Si tenemos en cuenta que la edad teórica de finalización de las titulaciones analizadas es de 23 años, se puede considerar que los alumnos entrevistados finalizan por término medio con al menos un año de retraso sobre esa edad teórica.

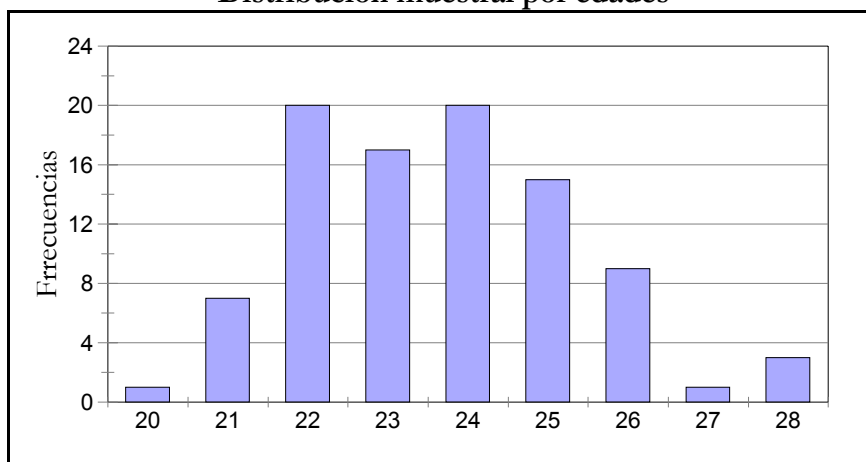
En cualquier caso, la Figura V.2 permite confirmar el interés que tiene la muestra seleccionada a los efectos de conocer las actitudes e intenciones empresariales de la población objetivo. En efecto, al finalizar sus estudios, una mayoría de los encuestados se encontrará dentro de ese colectivo con mayor potencial empresarial, al ser titulados universitarios con edad entre 25 y 34 años.

(551) Reynolds, P.D., Bygrave, W.D., Autio, D. y Hay, M. (2002): op. cit., p. 30.

(552) Específicamente, para el año 2002, el 20.4% de los ocupados varones eran empresarios (con o sin asalariados a su cargo), mientras que sólo el 12.3% de las mujeres lo eran. Véase Encuesta de Población Activa, Instituto Nacional de Estadística.

En este sentido, los datos de contacto solicitados a los encuestados permitirán realizar un seguimiento de los mismos en el futuro, y comprobar en qué medida esa expectativa se convierte en realidad.

Figura V.2
Distribución muestral por edades



Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, no disponemos de información que permita anticipar el tiempo necesario -una vez finalizados los estudios- para la creación de una empresa. De hecho, los estudios teóricos mencionados en los capítulos anteriores sugieren que ese plazo puede llegar a ser considerable⁽⁵⁵³⁾. Uno de los factores que probablemente tenga un mayor peso en la duración de ese intervalo de tiempo antes de la creación, sea la experiencia laboral del sujeto. En consecuencia, se ha considerado conveniente analizar -en el siguiente subepígrafe- la prevalencia de esa experiencia entre los componentes de la muestra.

Por otra parte, como se puede observar en la Figura V.2, el rango de edades es bastante amplio. Este hecho, unido al relativamente reducido tamaño muestral, ocasiona que las observaciones existentes para determinados valores de la variable sean escasas. Puesto que esa circunstancia podría provocar problemas de interpretación de los resultados, hemos optado por agrupar la edad en tres categorías. De esta forma, se ha considerado como primer estrato al de aquellos

(553) Véase, por ejemplo, Krueger, N.F., Reilly, M.D. y Carsrud, A.L. (2000): op. cit., p. 414.

alumnos que tienen hasta 22 años, que es la edad teórica a la que se cursaría el último curso de las licenciaturas. A continuación, la segunda categoría incluiría el intervalo de 23 y 24 años de edad. Por último, se han agrupado en un tercer nivel a todos aquellos que tienen 25 y más años. En todo el análisis empírico se va a trabajar con la variable agrupada⁽⁵⁵⁴⁾.

2.1.3. Origen y residencia

En este aspecto, resulta importante conocer el lugar de residencia de los entrevistados, puesto que aquellos que no han nacido o no residen en la provincia, cabe la posibilidad de que retornen a su lugar de origen una vez finalizados los estudios, enfrentándose a un entorno al menos parcialmente diferente. En este sentido, la Tabla V.6. muestra cómo 67 de los estudiantes han nacido en la provincia (72.0% de la muestra), y otros 19 (20.4%) lo hicieron en el resto de Andalucía. Mientras, en lo que se refiere a la residencia, 74 de los entrevistados residen en Sevilla (79.6%), y 18 (19.4%) en el resto de Andalucía. En todos estos casos, se trata de individuos nacidos o residentes en provincias limítrofes (Huelva, Cádiz y Córdoba). Por su parte, el único individuo que afirma residir fuera de Andalucía, lo hace en Ceuta.

Tabla V.6
Distribución muestral por lugar de nacimiento y residencia⁽⁵⁵⁵⁾

Provincia de nacimiento	Provincia de residencia			Total
	Sevilla	Resto	Resto España	
Sevilla	65	2	--	67
Resto de Andalucía	5	14	--	19
Resto de España	4	2	1	7
Total	74	18	1	93

Fuente: Elaboración propia

(554) Una agrupación similar se ha realizado para todas aquellas variables ordinales o de escala que presentan excesivos valores posibles de la variable, y siempre que ello no suponga una merma importante de la información disponible. Por otra parte, en determinadas variables nominales, se ha procedido a agrupar los valores menos interesantes o con menor significado teórico para reducir el rango de respuestas.

(555) La relación entre lugar de origen y residencia es estadísticamente significativa ($p < 0.01$). En este caso, el estadístico P^2 no es fiable, por las bajas frecuencias esperadas, pero otras pruebas como el estadístico lambda (Θ) confirman esa relación.

Si tratamos de comparar los datos de la muestra con los del conjunto de la Universidad, nos encontramos en primer lugar con la limitación de que ésta sólo ofrece datos sobre el origen de los estudiantes, no sobre su residencia⁽⁵⁵⁶⁾. En segundo lugar, esos datos se refieren al conjunto de la universidad, sin detalle según titulaciones. Con esas salvedades, los datos generales confirman que -por diversos motivos- la Universidad de Sevilla atrae a un número considerable de estudiantes de otras provincias⁽⁵⁵⁷⁾. Así, el 4.2% de los alumnos de la Universidad de Sevilla provienen del resto de España, frente al 7.5% de nuestra muestra. En cuanto a los estudiantes del resto de Andalucía, representan el 22.3% del total universitario, mientras que son el 20.4% en la muestra estudiada. Por tanto, parece que no existen distorsiones importantes en este aspecto.

2.1.4. Nivel educativo de los padres

El análisis del grado de instrucción alcanzado por los padres de los entrevistados resulta interesante, pues contribuye a ofrecer una imagen de la clase social y/o nivel cultural al que pertenecen los mismos. En este sentido, es necesario tener en cuenta que, aunque el nivel formativo de la población española ha crecido mucho en las últimas décadas, el acceso a la educación superior ha estado bastante restringido hasta hace poco más de dos décadas. Por ello, no debe extrañar que en el conjunto de la población española exista un 13.3% de población con educación terciaria, mientras que entre los mayores de 45 años ese porcentaje desciende hasta el 7.6%⁽⁵⁵⁸⁾. Y, en el extremo contrario, la proporción de la población total con estudios primarios representa el 38.8% en general, pero se eleva hasta el 62.8% de los mayores de 45 años.

La distinción que acabamos de establecer por edades es relevante, ya que los padres de los alumnos entrevistados tendrá normalmente más de 45 años de edad. Por otra parte, también debemos hacer mención a la desigualdad existente según sexos, pues aunque en el conjunto de la población esa diferencia es escasa, para

(556) Universidad de Sevilla (2003): *op. cit.*, pp. 143 y 144.

(557) Entre los motivos más plausibles destaca que las universidades de Huelva y Cádiz son muy recientes, perteneciendo esas provincias anteriormente al distrito universitario de Sevilla. Además, la amplia oferta de titulaciones atraería a alumnos cuyas universidades más cercanas no ofrecen la titulación deseada.

(558) Todos los datos sobre nivel educativo de la población española en general, y de la población sevillana en particular, proceden del Censo de población y viviendas 2001, Avance de Resultados, Instituto Nacional de Estadística.

los mayores de 45 años se observa claramente un menor nivel educativo medio en las mujeres.

Tabla V.7
Nivel educativo de la población española

	España				Sevilla			
	Primaria	Bachill.	F. Prof.	Terciaria	Primaria	Bachill.	F. Prof.	Terciaria
Población total								
Total	38.8	39.0	9.0	13.3	42.6	36.7	8.4	12.3
Hombres	36.3	40.7	10.1	12.9	40.1	38.6	8.8	12.5
Mujeres	41.1	37.4	8.0	13.5	45.1	34.8	8.0	12.1
Mayores de 45 años								
Total	62.8	26.4	3.3	7.6	68.1	21.7	2.6	7.7
Hombres	57.4	28.2	4.7	9.8	61.6	24.5	3.4	10.4
Mujeres	67.3	24.8	2.1	5.8	73.6	19.3	1.8	5.3

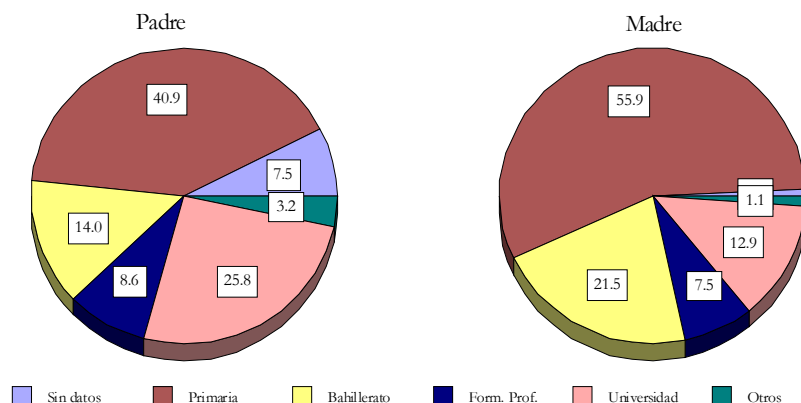
Fuente: Elaboración propia con datos del Censo de población y viviendas 2001, Avance de Resultados, Instituto Nacional de Estadística.

Del mismo modo, cuando comparamos el nivel educativo medio de la población española con el de los residentes en Sevilla, también existen algunas diferencias apreciables, según se aprecia en la Tabla V.7. En primer lugar, los sevillanos tienen un nivel formativo ligeramente inferior al conjunto de los españoles. En segundo lugar, entre los mayores de 45 años se da un importante fenómeno de polarización. Si bien el porcentaje de universitarios es similar a la media española, para el resto de niveles se aprecia un nivel formativo claramente inferior (mayor porcentaje de población con estudios primarios, y menor en bachillerato y formación profesional). En tercer lugar, las diferencias entre hombres y mujeres son mayores en Sevilla que en el conjunto nacional, tanto para el total de la población, como para el colectivo mayor de 45 años.

Pues bien, al comparar esos datos sobre la población general con la información recabada acerca de los padres de los entrevistados, que se recoge en la Figura V.3, se comprueba el mayor nivel educativo de estos últimos. En concreto, destaca sobremedida el número de universitarios tanto hombres (25.8%) como mujeres (12.9%), que en ambos casos más que duplica a los existentes entre la población sevillana mayor de 45 años, que hemos considerado la población de referencia en este aspecto. En el extremo opuesto, sólo el 40.9% de los padres tiene educación primaria, mientras que son el 55.9% las madres con ese nivel, lo que supone unos veinte puntos porcentuales menos que esa población de

referencia. Además, también se confirma el mayor nivel educativo de los hombres, si bien la distancia encontrada en la encuesta entre ambos sexos es mucho mayor.

Figura V.3
Nivel educativo de los padres



Fuente: elaboración propia

Pueden existir dos motivos principales que expliquen esta considerable divergencia con la población de referencia. En primer lugar, es probable que aquellos progenitores con estudios universitarios -y en menor medida formación profesional- influyan sobre sus hijos para que éstos también continúen estudiando, esto sería especialmente cierto en relación al padre. En segundo lugar, existe una relación muy significativa entre nivel de estudios y capacidad económica⁽⁵⁵⁹⁾, por lo que los padres con mayor nivel de estudios tendrían más facilidad para financiar los estudios superiores de sus hijos.

Por último, en el cuestionario se consideró oportuno incluir la categoría “Otros” que, aunque teóricamente no es necesaria, podría recoger situaciones en las que el entrevistado no está muy seguro del nivel formativo de sus padres, o cuando éstos tienen un tipo de formación poco convencional⁽⁵⁶⁰⁾. En este sentido, han sido tres los casos en los que se ha marcado “otros” como estudios del padre,

(559) En concreto, en la muestra estudiada la relación es muy significativa entre los estudios de ambos padres y el nivel de renta, aunque aún más elevada para el padre ($p < 0.01$) que para la madre ($p < 0.05$). Para comprobar esa relación se han usado los estadísticos d de Somer y J de Kendall, debido a la falta de fiabilidad del P^2 en este caso. Véase Figura V.4.

(560) Por ejemplo, estudios de música, la antigua “maestría industrial”, o incluso la carrera militar, sería posiblemente difíciles de clasificar para el encuestado.

y uno para los de la madre. Más llamativo resultan los siete casos para el padre, y uno en la madre, para los que esta cuestión se ha dejado sin cumplimentar, para lo cual no nos atrevemos a aventurar una explicación. En todo caso, se trata de un porcentaje pequeño de la muestra.

2.1.5. Nivel de renta

Son muchos los estudios que han considerado el nivel de renta como una variable relevante a la hora de explicar la decisión de orientarse hacia la opción empresarial. De hecho, la inversión de recursos suele ser un requisito común a todos los proyectos empresariales, por lo que la mayor disponibilidad de los mismos puede facilitar esa decisión⁽⁵⁶¹⁾. No obstante, en los estudios basados en encuestas, los entrevistados suelen ser reticentes a la hora de ofrecer datos exactos sobre ingresos. Si además, como en esta ocasión, entrevistamos a estudiantes y queremos conocer el nivel de ingresos familiar, el desconocimiento de las cifras exactas puede ser bastante común.

Una posible solución, adoptada en varios trabajos parecidos, consiste en preguntar por la clase socioeconómica en la que el entrevistado cree encuadrarse⁽⁵⁶²⁾. De esta forma, se suelen considerar cuatro o cinco categorías (baja, media-baja, media-alta y alta, incluyendo a veces una opción central para la clase media). Sin embargo, es muy frecuente que los encuestados tiendan a evitar las opciones extremas, y se concentren las respuestas en los dos o tres valores centrales, con lo que el resultado quedaría desvirtuado.

Por ese motivo, en este trabajo hemos optado por una forma alternativa de definir el nivel socioeconómico de las familias de los encuestados. En concreto, hemos incluido un ítem relativo al tamaño familiar, en el que se pregunta por el número de personas que residen en su domicilio. Posteriormente, se ha incluido otro en el que se pide el nivel de ingresos mensuales totales de los residentes en ese domicilio, ofreciéndose siete intervalos consecutivos como respuesta⁽⁵⁶³⁾. A

(561) Véase, por ejemplo, Van Praag, M. y Van Ophem, H. (1995): op. cit., o Evans, D.S. y Leighton, L.S. (1989): op. cit.

(562) En este sentido, De Castro, J., Pistrui, J., Coduras, A., Cohen, B. y Justo, R. (2002): op. cit., o Cáceres, R. (2002): op. cit., recurren a este sistema.

(563) Se ha considerado que los estudiantes podrían tener una idea más precisa sobre los ingresos líquidos mensuales que sobre los brutos anuales. Por su parte, los intervalos ofrecidos son lo suficientemente amplios para no

continuación se ha tomado el valor central de cada intervalo (excepto en los extremos, donde se ha tomado un valor cercano al límite con el siguiente -o anterior- intervalo) como nivel de ingresos del hogar, y se ha procedido a estimar la renta familiar. Para ello, se ha seguido el método utilizado habitualmente por la O.C.D.E. en sus estudios sobre distribución de la renta y pobreza⁽⁵⁶⁴⁾.

En todo caso, como medida de precaución ante la posible falta de exactitud de la información ofrecida por los encuestados⁽⁵⁶⁵⁾, se ha procedido a agrupar los niveles de renta resultante en tres categorías: hasta 650€ de renta mensual media por persona; entre 650 y 1300€; y más de 1300€. En todo el análisis se ha trabajado siempre con las tres categorías resultantes, y nunca con los valores concretos. Esas categorías se han utilizado de forma equivalente a los niveles socioeconómicos usados en otros estudios, con lo que podrían corresponder con los niveles bajo, medio y alto, respectivamente.

En particular, en la muestra analizada se ha encontrado que la mayoría de las familias son de tamaño relativamente pequeño. Así, aunque el tamaño más reducido señalado es el de tres miembros, lo más habitual es que cuenten con cuatro (41.9% de los casos). De esta forma, el 91.4% señalan entre tres y cinco personas en el hogar. Fuera de ese margen, por tanto, sólo quedan ocho encuestas, que representan el 8.6% de la muestra, siendo tres los casos en los que se ha señalado un tamaño familiar máximo de ocho miembros.

obligar a precisar demasiado exactamente el nivel de ingresos, y al mismo tiempo, son lo suficientemente reducidos como para permitir hacerse una idea del nivel de renta familiar.

- (564) Ese sistema asume que existen "economías de escala" según el tamaño familiar, por lo que la renta equivalente de cada individuo se reduce menos que proporcionalmente al aumentar el número de miembros del hogar. La siguiente fórmula sintetiza el procedimiento de obtención de la renta equivalente por individuo:

$$W_i = \frac{Y_i}{S_i^\epsilon}$$

donde W_i es la renta equivalente por individuo, Y_i es la renta total, S_i es el número de miembros del hogar i , y ϵ es la elasticidad de equivalencia. El valor más habitual de ese parámetro es 0.5, que es el que nosotros hemos tomado. Véase Burniaux, J.M., Dang, T.T., Fore, D., Förster, M., d'Ercole, M.M. y Oxley, H. (1998): "Income distribution and poverty in selected OECD countries", Economics Department Working Paper, num. 189, OECD, Paris, p. 10.

- (565) En particular, al preguntarse por valores mensuales, cabe la posibilidad de los ingresos irregulares (pagas extras, pagas de beneficios, etc.) no hayan sido incluidos en la cifra ofrecida.

Por su parte, en relación a los ingresos, se pidió que identificaran las ocupaciones de los distintos miembros del hogar. También se solicitaba que señalaran qué persona aporta el ingreso principal al mismo, siendo en el 98.9% de los casos el padre o la madre (sólo una respuesta indicó otra opción). De esta forma, en la Tabla V.8 se recogen las respuestas sobre ocupación de los padres. Un primer aspecto a destacar se refiere a que las tres opciones principales en el padre se reparten prácticamente por igual, y juntas suponen un 76.3% de la muestra. A eso habría que añadir un 16.1% de pensionistas o retirados. Por lo tanto, el número de respuestas en los que no se señala una ocupación del padre (6), o ninguna de las ofrecidas se considera adecuada (1) representa un porcentaje del 7.5%.

Tabla V.8
Ocupación de los padres

	Empleado privado	Empleado público	Autónomo empresario	Pensionista	Desempleado	Otros	Sin datos	Total
Padre	23	24	24	15	--	1	6	93
Madre	11	8	5	4	23	38	4	93

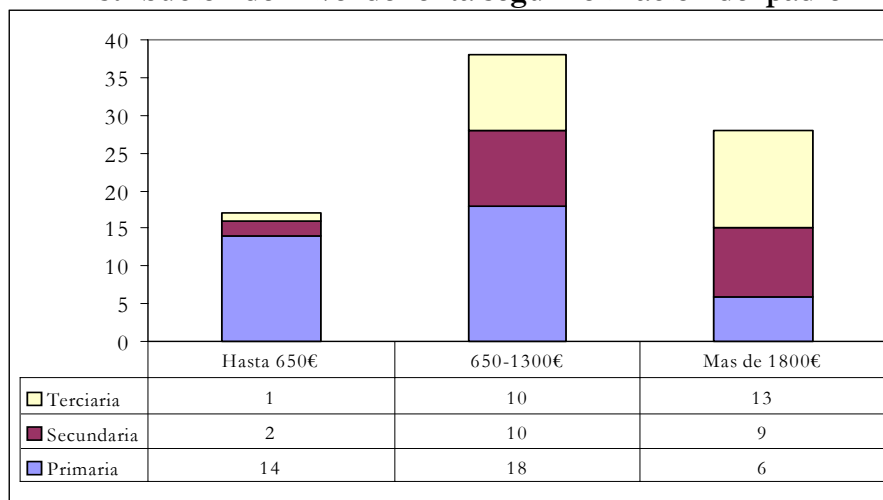
Fuente: elaboración propia

Sin embargo, en lo que se refiere a la ocupación materna, las cuatro primeras opciones sólo representan un 30.1% de los casos, siendo la respuesta más frecuente “otros” que previsiblemente corresponde a “ama de casa”, y si incluimos a las madres desempleadas, ambas categorías suman el 65.6% de la muestra. Por lo tanto, aunque en el cuestionario no se pedía que se especificase cuál de los dos progenitores aporta el ingreso principal, parece evidente que se trata del padre en la mayoría de los casos. Así pues, los hogares de los entrevistados parecen seguir presentando una configuración bastante tradicional, en la que la madre queda con frecuencia relegada al trabajo dentro del hogar. No obstante, esto no significa que no ejerza una influencia sobre los distintos antecesores de la intención, como se pondrá de manifiesto más adelante.

Finalmente, para concluir este apartado, recogemos en la Figura V.4 la distribución del nivel de renta equivalente en cada hogar según el nivel de formación del padre. En este sentido, como se señaló más arriba (véase nota 559), esa relación es muy significativa, como también lo es en relación al nivel formativo de la madre. No obstante, dado que el padre parece ser el sustentador principal en la mayoría de las familias, se ha preferido representar esa relación. Como puede

observarse, la distribución de los niveles de ingreso presenta una considerable correspondencia con el nivel educativo paterno. Así, a medida que el nivel de renta se eleva, la proporción de padres con educación terciaria también se incrementa, y en menor medida ocurre lo mismo con los que tienen educación secundaria. Mientras, la proporción de padres con educación primaria se reduce.

Figura V.4
Distribución del nivel de renta según formación del padre



Fuente: elaboración propia.

En función de los resultados comentados en este apartado, por tanto, se puede afirmar que la muestra obtenida es suficientemente representativa del conjunto de los estudiantes universitarios analizados. No obstante, una posible limitación a tener en cuenta es la sobre-representación de varones en la muestra que, en buena parte, se debe a la obtención de una parte de la misma a partir de asignaturas relacionadas directamente con la actividad empresarial, en las que las mujeres tienen una menor presencia. En el resto del capítulo nos referiremos al sexo, edad y lugar de origen y residencia de forma conjunta mediante la denominación de variables demográficas. Por su parte, los resultados relativos a educación de los padres y renta familiar son bastante coherentes en el sentido de existir una asociación entre formación y nivel de ingresos, y también en que los estudiantes analizados tienen progenitores con una educación superior al conjunto de la población de referencia. De esta forma, el nivel socioeconómico de los encuestados lo consideraremos dado por el nivel de renta familiar y los estudios de los padres.

2.2. Educación y experiencia

En este apartado analizaremos las respuestas dadas por los encuestados a una serie de ítems referidos a la titulación que están estudiando, de un lado, y a la experiencia laboral que poseen, del otro. Se trata de aspectos que la literatura señala como muy relevantes, en el sentido de que parecen ejercer una cierta influencia sobre la decisión de ser empresario.

2.2.1. Titulación

Cuando se trata de analizar la educación de los propios entrevistados, la primera opción a considerar es la relativa a la duración prevista de los estudios, así como al motivo de elección de los mismos. En este sentido, la mayoría de los encuestados prevén completar su titulación en el propio año 2003 (62 casos, un 66.7% de la muestra), o en el 2004 (25 casos, un 26.9%). En cambio, sólo cinco personas señalaron una fecha de finalización posterior. De esta manera, la mayor parte de los encuestados se considerarían dentro de nuestra población objetivo, ya que esperan terminar en poco tiempo y por tanto es probable que estén comenzando a plantearse su futuro profesional.

La Tabla V.9 recoge la duración prevista de los estudios para los entrevistados. Como era de esperar, la duración media y la dispersión de los datos es menor para los estudiantes de diplomatura. No obstante, teniendo en cuenta que esos estudios tienen una duración programada de tres cursos, el retraso de los estudiantes a la hora de completarlos es mayor que en las licenciaturas. Por su parte, en estas últimas, la duración media en ambas es muy similar, en torno a los seis años, por lo que los alumnos requieren aproximadamente un año más del previsto en los planes de estudios para completarlas. Este resultado coincide con el obtenido en el apartado anterior, donde se observó que los encuestados tenían una edad alrededor de un año superior a la teóricamente necesaria para estar matriculados en último curso.

Otro aspecto que interesa analizar es el relativo al motivo que les llevó a la elección de esos estudios. Si una mayoría de los entrevistados eligió esta titulación por vocación, cabe esperar que sean más activos a la hora de encontrar una ocupación que le permita poner en práctica sus conocimientos. Mientras, si la elección ha sido de carácter más instrumental (creencia en que existen más salidas,

recomendación de alguien) pueden tardar más en finalizar los estudios y conformarse con cualquier ocupación que les surja. De esta forma, cuando analizamos las respuesta dadas en este aspecto encontramos que la mayoría ha señalado la creencia en que existen “muchas salidas” (48 casos, el 51.6%), seguido de la vocación (30 casos, el 32.3%), como motivos principales. Sin embargo, un grupo no despreciable ha señalado otras motivaciones más variopintas como la recomendación de familiares o amigos (3.2%), ser la carrera en la que quedaban plazas (3.2%), u otros motivos (9.7%)⁽⁵⁶⁶⁾.

Tabla V.9
Duración prevista de los estudios⁽⁵⁶⁷⁾

	Lic. A.D.E.	Dipl. CC.EE.	Lic. Economía	Total
Duración Media	5,96	4,88	6,06	5,9
Duración Mínima	3	4	4	3
Duración Máxima	10	6	8	10
Duración más frecuente	6	5	6	6

Fuente: elaboración propia

Por último, en la Tabla V.5 se ofrecieron datos sobre el número de encuestados que estaban cursando cada una de las dos licenciaturas analizadas, así como los ocho casos considerados de estudiantes de la diplomatura en ciencias empresariales. La mayoría de los estudiantes lo son de A.D.E, en concreto se trata de 54 encuestados (58.1% de la muestra). Por su parte, 31 encuestados estudian Economía (33.3%).

2.2.2. Experiencia laboral

Dentro de esta sección se decidió incluir varios items relativos a la experiencia profesional de los encuestados. En este sentido, un primer resultado que nos ha resultado llamativo es que más de la mitad de la muestra afirme tener experiencia

(566) Ese tipo de respuestas son más frecuentes entre los estudiantes de la licenciatura de economía. No obstante, la relación no es clara. Si bien algunos estadísticos indican que existe (J de Goodman y Kruskal o coeficiente de incertidumbre, con $p < 0.1$), otros no la hallan significativa (S, con $p > 0.1$). En adelante, sólo se identificarán como significativas las relaciones para las que haya coincidencia entre los estadísticos más importantes.

(567) La relación existente entre el tipo de titulación y la duración media es significativa ($p < 0.1$) cuando consideramos la duración de los estudios como dependiente de la titulación, según los estadísticos S y J de Goodman y Kruskal. No obstante, ese resultado se debe probablemente a la menor duración prevista en los diplomados. El estadístico P^2 no es aplicable por las bajas frecuencias esperadas.

laboral. En concreto, fueron 51 los entrevistados que respondieron afirmativamente, lo que supone el 54.8% de la muestra. Este resultado parece contradecir la idea de que los estudiantes tienden a carecer de esa experiencia. No obstante, como era de esperar, la mayor parte de los que tienen experiencia han desempeñado puestos que no son de gran responsabilidad, pues sólo cuatro personas señalan haber ejercido un puesto de técnico o directivo (7.8%), mientras que son ocho los que han tenido personas a su cargo (15.7%).

Tabla V.10
Tipo de experiencia laboral

Sector	Agricultura	Industria	Construcción	Servicios	Total
	2	7	3	39	51
Tamaño empresa	Micro (<10)	Pequeña (10-25)	Mediana (25-100)	Grande (>100)	Total
	13	13	7	17	50
Tiempo de experiencia	Hasta 1 año	1 a 3 años	3 a 5 años	Más de 5 años	Total
	31	12	6	2	51
Tiempo desde finalización	Aún trabajo	Menos 1 año	Entre 1 y 3 años	Más de 3 años	Total
	21	15	14	1	51

Fuente: elaboración propia

En lo que se refiere a otras características de la experiencia profesional de ese grupo de estudiantes, la Tabla V.10 resume las más destacadas. Así, la experiencia tiende a adquirirse fundamentalmente en el sector servicios, lo cual se corresponde con la distribución general del empleo sevillano por sectores de actividad, según se mostró en la Tabla V.2. Por contra, en relación al tamaño de la empresa en la que han trabajado, el tamaño de la misma suele ser bastante mayor que el tamaño medio de las empresas sevillanas. En este sentido, cabe pensar que son las empresas más grandes las que están dispuestas a contratar a estudiantes -en muchos casos a tiempo parcial-, mientras que las más pequeñas prefieren en mayor medida trabajadores a tiempo completo y con perspectivas de permanecer en la empresa a largo plazo.

La decisión de compaginar los estudios con el trabajo, según estos resultados, no se produce desde el primer acceso a la universidad, sino que tiende a tomarse cuando ya se tiene cierta experiencia en la titulación. Esto se desprende de la combinación de las respuestas relativas al tiempo de experiencia laboral que se tiene, y tiempo que hace desde que finalizó la última relación laboral. En efecto, la mayor parte de los encuestados con experiencia laboral continúan trabajando

(21 casos, el 41.2%) o han abandonado su empleo en el último año (15 casos, el 29.4%). Por su parte, la longitud de esa experiencia es relativamente corta, pues en 31 ocasiones han trabajado menos de un año (60.8%), y otros 12 entrevistados lo hicieron entre 1 y 3 años (23.5%).

Son muchos los estudios que ponen de manifiesto la importancia no sólo de la formación, sino también de la experiencia laboral a la hora de dar el paso hacia la actividad empresarial⁽⁵⁶⁸⁾. En este sentido, la población estudiada parece tener una cierta experiencia que podría facilitarles la decisión de ser empresarios. Sin embargo, hay que tener en cuenta que ese efecto de la experiencia sobre la intención empresarial depende del tipo de actividad laboral desempeñada (Cooper, 1993). Por tanto, en la medida en que los empleos ocupados por los universitarios no supongan un aprendizaje profesional complejo, es posible que no contribuyan directamente a mejorar las opciones empresariales de los mismos.

2.3. Rasgos psicológicos relacionados con la empresarialidad

En el Capítulo II se ha justificado que el enfoque de los rasgos ofrece resultados claramente inferiores que otros. A pesar de ello, todavía son muchos los autores que continúan haciendo referencia a los atributos psicológicos como explicativos de la mayor o menor inclinación de un individuo hacia la actividad empresarial. Así mismo, continúan apareciendo trabajos en los que se encuentra que determinado rasgo de la personalidad está asociado con el desempeño de la función empresarial. Sin embargo, en la mayoría de esos estudios se comparan las respuestas de un grupo de empresarios en activo con otro grupo que no lo son⁽⁵⁶⁹⁾, de forma que están comparando un rasgo presente con un comportamiento efectivo en el presente. En cambio, son relativamente escasos los estudios que miden la relación entre los rasgos presentes y las intenciones sobre comportamientos futuros.

Desde los modelos de intenciones, en cambio, los rasgos de la personalidad no estarían relacionados con la intención empresarial sino, en todo caso, con

(568) Véase, por ejemplo, Krueger, N.F. (1993): op. cit., o Robinson, P.B. y Sexton, E.A. (1994): "The effect of education and experience on self-employment success", *Journal of Business Venturing*, vol. 9, num. 2, pp. 141-156.

(569) Véase Cáceres (2002): op. cit., o Santos, F.J. (2001): op. cit.

ciertos antecedentes de la misma (atracción, valoración, factibilidad). A lo largo de este estudio empírico confiamos en ser capaces de aclarar la existencia de esa relación entre rasgos e intención, y la forma en que se produce. En principio, como afirma Bygrave (2003), entendemos que «cualquier empresario en potencia tiene que tener necesidad de logro, pero también ha de tenerla cualquiera con ambiciones de éxito»⁽⁵⁷⁰⁾, por lo que esa relación no sería directa.

En cualquier caso, en este apartado vamos a presentar los resultados obtenidos con una versión del denominado “test de potencial empresarial” de King (1985). Este test, en realidad, mide cinco rasgos de la personalidad que se han considerado tradicionalmente asociados con la actividad empresarial. Para ello, se compone de treinta y cinco descripciones de situaciones más o menos cotidianas en las que se ofrecen tres opciones de respuesta, correspondiendo siete de esos items a cada uno de los cinco rasgos. La puntuación obtenida en cada rasgo se obtiene comparando las respuestas del sujeto con un patrón de respuestas, y sumando un punto por cada coincidencia. De esta forma, el resultado relativo a cada rasgo oscila entre un mínimo de cero puntos y un máximo de siete. En su versión original, la puntuación total obtenida (entre cero y 35) mediría el “potencial empresarial” del individuo. No obstante, en este trabajo nos hemos limitado a valorar los cinco rasgos psicológicos por separado. Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla V.11.

A la hora de interpretar estos resultados, debe tenerse en cuenta que una mayor puntuación en cualquiera de las cinco escalas indica una mayor presencia de ese rasgo. De esta forma, los tres primeros que se recogen en la Tabla V.11 son los más habitualmente relacionados con la empresarialidad en la literatura, mostrando los estudiantes entrevistados un nivel relativamente alto de los tres. Sin embargo, al no disponer de información sobre los niveles medios de referencia, no podemos asegurar que se den en mayor proporción que en otros grupos poblacionales. Como primera interpretación, podemos considerar que los encuestados quieren progresar y lograr metas en su vida, y creen que ello depende fundamentalmente de su propio comportamiento más que de la suerte u otros factores externos. En particular, destaca el elevado valor alcanzado en relación a la propensión a asumir riesgos, lo cual es comprensible si tenemos en cuenta que

(570) Bygrave, W.D. (2003): “The entrepreneurial process”, en Bygrave, W.D. y Zacharakis, A. (Eds.): *The portable MBA in entrepreneurship*, 3ª edición, John Wiley & Sons, Nueva York, p. 5.

la muestra analizada se compone de jóvenes que están a punto de comenzar su carrera profesional.

Tabla V.11
Rasgos psicológicos asociados a la actividad empresarial

Puntuación	Motivación	Control	Propensión	Solventador	Controlador
0	1	2	--	3	9
1	3	5	--	10	23
2	9	4	3	17	33
3	18	22	8	26	12
4	21	18	34	23	13
5	23	25	26	13	3
6	15	13	19	1	--
7	3	4	3	--	--
Total	93	93	93	93	93
Media	4,14	4,11	4,63	3,06	2,06
Desv. típ.	1,49	1,57	1,10	1,35	1,28

Fuente: elaboración propia

Sin embargo, las otras dos escalas presentan valores mucho más bajos. Así, el cuarto rasgo considerado trata de medir la capacidad para solucionar de manera realista los problemas que van surgiendo. Es de destacar el bajo nivel de este rasgo en comparación con los anteriores. Parece que los encuestados, a pesar de su motivación de logro y control interno, no saben muy bien cómo superar las dificultades que se les pueden presentar. Mientras, la capacidad de influir sobre otros para que contribuyan al logro de las metas del sujeto es el rasgo menos presente entre los encuestados. En este sentido, independientemente de la relación entre estos rasgos y la actividad empresarial, esos atributos pueden ser muy útiles para el posterior desempeño profesional de los entrevistados. Según parece, la formación recibida por los estudiantes de estas titulaciones no desarrolla estas cualidades⁽⁵⁷¹⁾ suficientemente.

(571) Como se señaló en el Capítulo II, en la literatura psicológica se suele distinguir entre rasgos de la personalidad, que son innatos o en todo caso aprendidos en etapas tempranas del crecimiento, y habilidades, que se desarrollan con el aprendizaje y la práctica. No obstante, los rasgos pueden permanecer latentes y no manifestarse si no se desarrollan mediante la práctica, por lo que esa distinción no es nada clara en la práctica. Véase Morizot, J. y Le Blanc, M. (2003): op. cit. En nuestra opinión, los cinco atributos incluidos en el test podrían considerarse como habilidades, especialmente los dos últimos, ya que existen técnicas para su desarrollo.

De forma complementaria, se ha estudiado la posible existencia de relaciones entre los resultados obtenidos en el test y distintas variables demográficas, educativas o laborales. Así, aunque la simple observación de las tablas de distribución parecía en varias ocasiones mostrar una cierta correspondencia entre las variables, las pruebas estadísticas realizadas ofrecían resultados contradictorios. No obstante, esto se debería al reducido número de observaciones para determinadas categorías de las variables. Una posible solución consiste en recategorizar las variables en menor número de estratos. Concretamente, en este estudio hemos agrupado los valores medios de la escala (el 3 y el 4) como categoría central, y los valores inferiores y superiores los hemos agrupado entre sí. De esta forma, en el resto del trabajo se han utilizados siempre los valores agrupados en tres niveles, que corresponderían con una presencia baja, media, o alta de ese rasgo⁽⁵⁷²⁾.

Una vez realizada esa transformación, se han encontrado varias relaciones significativas entre los rasgos de personalidad y otras características generales de la muestra. Así, si nos detenemos en primer lugar en la motivación de logro, ésta varía significativamente en función de la edad, el sexo, y el nivel de estudios de los padres. Concretamente, las mujeres obtienen una puntuación significativamente más alta que los varones (4.68 frente a 3.83)⁽⁵⁷³⁾. Este resultado es en principio contradictorio con la menor inclinación de las mujeres hacia la actividad empresarial. No obstante, puede entenderse en el sentido de que aquellas que a pesar de los obstáculos sociales y culturales optan por estudiar las licenciaturas en economía y A.D.E. están mucho más motivadas hacia la consecución de logros que los equivalentes varones.

Además, la motivación de logro también estaría relacionada significativamente con la edad de los encuestados, aunque de un modo no lineal⁽⁵⁷⁴⁾. Así, aquellos con 23 y 24 años de edad presentan una mayor motivación de logro, mientras que los mayores de 25 años tienden a concentrarse en torno a los valores centrales de la escala. No es fácil interpretar este resultado, aunque podría entenderse en el sentido de que los estudiantes que terminarán con un año de retraso han

(572) También se han realizado pruebas con una reducción a cuatro categorías. Sin embargo, los resultados obtenidos son bastante parecidos, y un menor número de divisiones permite trabajar con frecuencias absolutas mayores.

(573) Esta relación resulta significativa ($p < 0.05$) tanto según el análisis de varianza (anova) para la igualdad de las medias, como según varios estadísticos aplicados a la tabla de contingencia, incluido el P^2 .

(574) Esta relación es significativa ($p < 0.1$) según el estadístico P^2 .

encontrado algunas dificultades y su empeño les ha permitido superarlas. Mientras, los que han perdido más de un año no tienen un nivel tan alto de motivación -por eso tardarán más en finalizar sus estudios-, pero tampoco lo tienen muy bajo -de ser así habrían abandonado sus estudios-.

Existe, además, otra relación significativa entre la motivación de logro y el grado de formación de la madre⁽⁵⁷⁵⁾. Concretamente, a medida que la madre del entrevistado tiene un nivel educativo más alto, la motivación de logro del estudiante disminuye, pasando de 4.38 (para aquellos cuya madre tienen formación primaria) a 4.30 (si la madre tiene educación secundaria) y a 3.08 cuando la madre es universitaria. Este inesperado resultado puede justificarse en la medida en que aquellas madres con menor formación insistan más a sus hijos para que se esfuercen y logren alcanzar metas importantes en su vida. Este resultado también se obtiene en relación al nivel formativo del padre, aunque su grado de significatividad es menor⁽⁵⁷⁶⁾.

En segundo lugar, en relación al control interno, la única variable que tiene alguna relación significativa con ésta es el nivel de renta⁽⁵⁷⁷⁾. Sin embargo, esta relación sólo es clara en los casos extremos. Así, cabe considerar que una renta más baja se asocia a un menor nivel de control interno, mientras que aquellos con mayor renta tienden a considerar en mayor medida que su futuro depende de ellos mismos.

En tercer lugar, la provincia de residencia parece tener relación con la propensión a asumir riesgos y con la capacidad de solventar problemas⁽⁵⁷⁸⁾. En cuanto al primero de esos rasgos, los residentes fuera de Sevilla presentan una distribución sustancialmente más polarizada. Es decir, o bien tienen una baja propensión a asumir riesgos, o bien la tienen alta. En este sentido, la decisión de ir a estudiar a otra provincia puede significar tanto la asunción de riesgos como la búsqueda de la seguridad que ofrece una universidad más prestigiosa. En cambio, la relación existente con la capacidad de solventar problemas es más

(575) Esta relación resulta significativa tanto según el análisis de varianza (anova) para la igualdad de las medias ($p < 0.05$), como según los distintos estadísticos aplicados a la tabla de contingencia.

(576) Según los estadísticos d de Somer, J de Kendall y τ , la relación es significativa ($p < 0.1$).

(577) La relación es significativa según los estadísticos d de Somer, J de Kendall y τ ($p < 0.05$).

(578) Ambas relaciones son significativas según diversos estadísticos ($p < 0.1$).

lineal. Los residentes en otras provincias tienen una capacidad mucho más baja para solucionar las dificultades que se van presentando. Sin embargo, la interpretación de este resultado es compleja, pues cabría esperar que al estudiar fuera de su entorno serían más capaces de solucionar los problemas sin necesitar continuamente la ayuda de otros. Quizá, al provenir de localidades más pequeñas, están acostumbrados a contar con esa ayuda de familiares y vecinos para resolver sus problemas.

Por último, en cuarto lugar, el rasgo de controlador estaría relacionado con el sexo y la provincia de residencia⁽⁵⁷⁹⁾. Las mujeres de esta muestra son significativamente menos controladoras que los hombres. Nuestra interpretación de este resultado tiene en cuenta que las cuestiones que componen la puntuación de ese rasgo tienden a ejemplificar situaciones de trabajo, en las cuales los valores sociales desaniman un rol de liderazgo de las mujeres. Por su parte, los que residen fuera de la provincia tienden a obtener puntuaciones más centradas en este rasgo, con una menor presencia de individuos poco o muy controladores. Se trata de otro resultado estadísticamente relevante, pero cuya interpretación es difícil.

Según los resultados obtenidos, podemos considerar que la población estudiada tienen unas características bastante homogéneas en cuanto a sus rasgos de personalidad, ya que existen relativamente pocas relaciones significativas. En todo caso, las mujeres tienen mayor motivación de logro pero menor capacidad de controlar o dirigir a otros, mientras que los residentes en otras provincias son menos capaces de resolver sus problemas de forma autónoma, muy extremos en su propensión a asumir riesgos, y muy centrados en su capacidad de controlar. La influencia del nivel socioeconómico es compleja, pues si el nivel de renta ayuda a percibir que el futuro depende de uno mismo, la mayor formación de los padres tiende a hacer a los encuestados más conformistas y menos motivados a lograr metas.

En este epígrafe, por tanto, se han presentado algunas de las características de la muestra estudiada. Según se desprende de las mismas, nuestra muestra está compuesta por un tipo de estudiante bastante representativo del conjunto de alumnos de las titulaciones analizadas. Existen, en particular, algunas

(579) Ambas relaciones resultan estadísticamente significativas según los distintos estadísticos utilizados. No obstante, esa relación es más clara para la provincia de residencia ($p < 0.05$) que el sexo ($p < 0.1$).

circunstancias destacables como el hecho de que más de la mitad de ellos tienen experiencia laboral de algún tipo. Desde el punto de vista psicológico, la capacidad de solucionar problemas y la de dirigir o controlar el trabajo de otros se presentan como carencias que pueden ser importantes en su futuro profesional, ya sea este como empresarios o como asalariados.

3. Antecedentes de la intención empresarial

A lo largo de este trabajo, se ha concebido la actividad empresarial como un proceso conformado por una serie de comportamientos sucesivos. Cada una de esas etapas o escalones, a su vez, sería fruto de una decisión voluntaria del sujeto. De esta forma, los modelos de intenciones parecen ser los más adecuados para representar el fenómeno empresarial. En este sentido, los estudios realizados en base a esta perspectiva tienden a adoptar el modelo de comportamiento planeado de Ajzen (1991) como base para su análisis. No obstante, Krueger et al. (2000) comparan ese modelo con el de Shapero y Sokol (1982), encontrando que ambos tienen una capacidad explicativa equivalente, y una construcción teórica muy similar⁽⁵⁸⁰⁾.

Por nuestra parte, en este análisis empírico hemos adoptado un diseño que permite su adaptación a ambos modelos. En concreto, se van a considerar dos categorías o clases de antecedentes hacia la actividad empresarial. En primer lugar, bajo la denominación de “deseabilidad” se encuadrarían el conjunto de actitudes que condicionan la mayor o menor atracción del individuo hacia la empresarialidad, así como la percepción del mismo sobre la valoración que la sociedad establece para esa carrera profesional. En segundo lugar, la impresión que esa persona tiene sobre su propia capacidad para poner en marcha y mantener una iniciativa empresarial es considerada la “factibilidad” o “autoeficacia” empresarial.

Sin embargo, antes de adentrarse en el análisis de esas variables, creemos que es conveniente valorar el grado de conocimiento que los encuestados tienen acerca de la actividad empresarial. En efecto, según autores como Ajzen (2002),

(580) Véase el Capítulo II.

las percepciones acerca de la deseabilidad y factibilidad de la opción empresarial dependerán del contacto que se tenga con esa actividad, y del conocimiento de la misma. De esta forma, un mayor conocimiento permitiría que esas percepciones fuesen más realistas⁽⁵⁸¹⁾. Por ello, vamos a dedicar el primer apartado al análisis del grado de conocimiento que los estudiantes tienen de su entorno empresarial.

3.1. Conocimiento empresarial

La información disponible para el sujeto sobre la actividad empresarial puede tener dos fuentes principales. En primer lugar, puede corresponderse con un conocimiento de tipo general sobre el entorno de esa actividad. En segundo lugar, también puede basarse en una relación más personal con alguien que sea empresario. En este trabajo vamos a analizar esas dos formas complementarias de aproximación al conocimiento empresarial de los encuestados. Así, se va a comenzar haciendo referencia a una serie de items que corresponden al apartado de **entorno empresarial** del cuestionario utilizado. Junto a éstos, incluiremos otras cuestiones relativas al conocimiento de algún empresario, la relación con éste, y la valoración de su capacidad como empresario. Con ello, tratamos de comprobar en qué medida los estudiantes entrevistados están informados sobre aspectos relativos a la actividad empresarial. En la medida en que sea así, cabe esperar que sus actitudes hacia la actividad empresarial estén más arraigadas, y por tanto correspondan con unas intenciones más firmes. En cualquier caso, conviene recordar que se trata siempre de las percepciones y opiniones del estudiante, y que éstas pueden diferir sustancialmente de la realidad.

3.1.1. Conocimiento del entorno empresarial

Un primer ejemplo en relación al conocimiento más o menos general del entorno empresarial podría ser el relativo al conocimiento de asociaciones empresariales y organismos públicos de apoyo empresarial. En la Tabla V.12 se recogen las respuestas obtenidas a este respecto. Como se ve, si bien la mayoría desconoce este tipo de entidades, existe un porcentaje significativo que sí sabe de la existencia de alguna asociación empresarial (41.9% de la muestra) o de algún organismo público (45.2%). No obstante, cuando se les pide que identifiquen las entidades que conocen, es relativamente frecuente que confundan asociaciones

(581) Ajzen, I. (2002): op. cit., pp. 116-117.

privadas con organismos públicos, señalando entre los segundos a la Confederación de Empresarios de Andalucía (CEA), o que nombren una administración genérica, sin especificar el organismo concreto que prestaría ese apoyo⁽⁵⁸²⁾.

Estos resultados pueden hacerse extensivos al conjunto de la población analizada, pues no existen grandes diferencias en función de las distintas variables demográficas o educativas. Tan sólo se ha encontrado una relación significativa entre el conocimiento de asociaciones y el sexo del entrevistado⁽⁵⁸³⁾. De esta forma, sólo 10 de las 34 mujeres de la muestra (29.4%) aseguraron conocer alguna asociación de ese tipo, mientras que la mitad de los hombres (49.2%) se encontraban en esa situación. Del mismo modo, en relación a la segunda cuestión, los alumnos de la licenciatura en economía parecen tener un menor conocimiento de organismos públicos de apoyo empresarial⁽⁵⁸⁴⁾. Por su parte, en relación a los rasgos de personalidad, aquellos con mayor capacidad para solventar problemas autónomamente tienden a conocer organismos de apoyo empresarial en mayor medida⁽⁵⁸⁵⁾. En todo caso, teniendo en cuenta ambas respuestas, podemos considerar que la proporción de los estudiantes de último curso que conoce entidades vinculadas a la actividad empresarial es relativamente escasa.

Tabla V.12
Conocimiento de asociaciones y organismos

	Sí	No	Total
¿Conoce alguna asociación empresarial?	39	54	93
¿Conoce algún organismo público de apoyo empresarial?	42	51	93

Fuente: elaboración propia

Otra cuestión interesante se refiere a la consideración de los encuestados sobre la existencia de medidas de apoyo suficientes para la creación de empresas por parte de las administraciones públicas. En este sentido, cabe destacar que

(582) Son varios, por ejemplo, los que citan a la "Junta de Andalucía", a las "administraciones locales", o incluso a las "subvenciones", como organismos de apoyo empresarial.

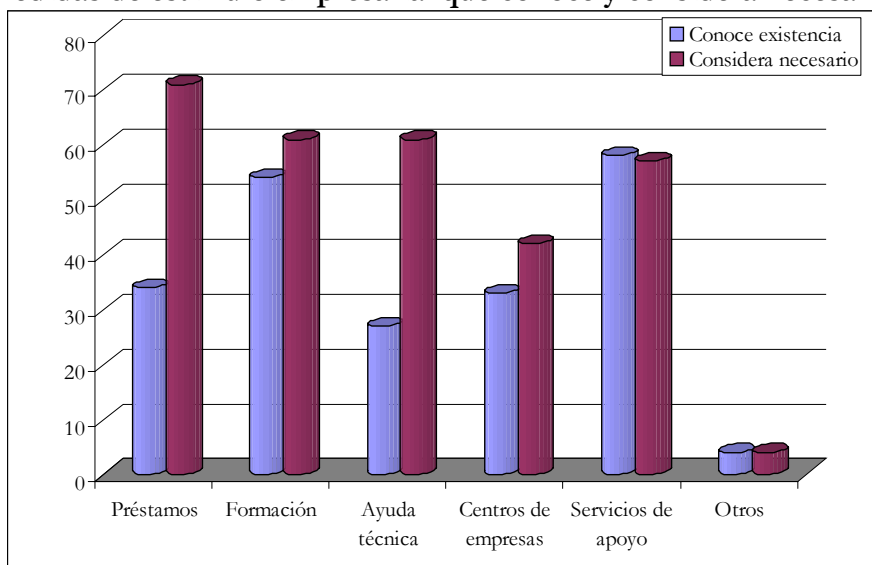
(583) Esa relación es significativa según el estadístico P^2 ($p < 0.1$).

(584) Esa relación es significativa según el estadístico P^2 ($p < 0.05$), aunque el mismo se sitúa en el límite de la fiabilidad por la existencia de bajas frecuencias esperadas. Los estadísticos J de Goodman y Kruskal y coeficiente de incertidumbre confirman esa relación ($p < 0.05$) considerando que el conocimiento de organismos depende de la titulación estudiada.

(585) Esa relación es significativa según los estadísticos d de Somer, J de Kendall y λ ($p < 0.05$).

ninguna de las respuestas indica que existan demasiadas de esas medidas, mientras que sólo 3 personas opinan que existen muchas (3.3%). En cambio, una mayoría de 63 de las 92 respuestas válidas (68.5%) señalan que las medidas disponibles son pocas. Por otra parte, existe una gran correspondencia entre las respuestas a esa cuestión y las relativas al conocimiento de la existencia de medidas concretas en distintas áreas. En términos generales, la proporción de estudiantes que asegura conocer la existencia de cada una de las distintas medidas específicas señaladas aumenta cuando se eleva su percepción sobre la abundancia de las medidas. Es decir, como resultaba coherente esperar, aquellos que piensan que existen en general más medidas de apoyo, afirman conocer más medidas concretas⁽⁵⁸⁶⁾.

Figura V.5
Medidas de estímulo empresarial que conoce y considera necesarias



Fuente: elaboración propia

En la Figura V.5 se recoge, para cada tipo específico de instrumento de apoyo, el número de encuestados que asegura conocer la existencia del mismo. Como se puede observar, los servicios de apoyo (asesoramiento o consultoría) y la formación para jóvenes empresarios son los que los estudiantes entrevistados

(586) Esta relación es significativa según todos los estadísticos utilizados ($p < 0.1$) para tres de esas medidas concretas: préstamos fáciles y baratos; formación para jóvenes empresarios; y servicios de asesoramiento o consultoría.

aseguran conocer en mayor proporción (58 y 54 casos, respectivamente, que representan el 63.0% y el 58.7% de la muestra). En este sentido, existe una amplia gama de cursos organizados por entidades públicas o privadas sobre distintos aspectos de la gestión de la empresa. Es probable que los encuestados se estén refiriendo a éstos, a pesar de que suelen estar dirigidos a desempleados en general, y no específicamente a empresarios (nacientes o en activo). En particular, los estudiantes de la titulación en economía señalan en mucha mayor medida (74.2%) que conocen la existencia de esas medidas de formación⁽⁵⁸⁷⁾. En nuestra opinión, es muy posible que estén confundiendo la formación en gestión (ya sea a través de la titulación correspondiente o mediante cursos específicos) con la educación empresarial. Por su parte, la amplia red de agentes de desarrollo local existente en la provincia ha podido contribuir a la percepción de que existen abundantes servicios de apoyo, si bien esos agentes tienden a limitarse a ofrecer información.

Otra relación importante es la que se establece entre el conocimiento de esas medidas y el nivel socioeconómico de la familia del estudiante. En efecto, como muestra la Tabla V.13, aquellos encuestados que disfrutaban de niveles más altos de renta y/o un mayor grado educativo de sus padres manifiestan tener un conocimiento superior de las diferentes medidas de apoyo existentes. Esta relación es especialmente clara en relación a los préstamos en condiciones favorables, para los cuales las tres variables socioeconómicas resultan significativamente relacionadas. En todo caso, se trata de unas relaciones de poca intensidad, ya que los coeficientes de correlación en ningún caso alcanzan el 0.30.

Tabla V.13

Correlación de conocimiento medidas de apoyo y nivel socioeconómico

Nivel socioeconómico	Préstamos	Formación	Ayuda técnica	Centros de empresas	Servicios de apoyo	Otros
Nivel de renta	0.282**	--	--	0.196	--	--
Educación padre	0.278*	--	0.260*	0.245*	--	--
Educación madre	0.189	--	0.244*	--	--	--

Nota: Las cifras indican el valor del coeficiente de correlación de Pearson. Sólo se incluyen datos significativos ($p < 0.1$). Cuando el nivel de significatividad es mayor se indica con * ($p < 0.05$) o con ** ($p < 0.01$).

Fuente: elaboración propia.

(587) Esa relación es significativa según el estadístico P^2 ($p < 0.1$).

Por su parte, el conocimiento de otra serie de medidas mucho más específicas es muy limitado. Así, son alrededor de un tercio los que consideran que existen préstamos fáciles y baratos (34 respuestas afirmativas, o un 37.0% de la muestra), ayuda técnica para iniciar el negocio (27 casos, un 29.3%), o centros de empresas (33 casos, un 35.9%). Por lo tanto, parece desprenderse que los estudiantes analizados no tienen demasiada información detallada sobre las medidas de apoyo a la creación de empresas.

Sin embargo, cuando se trata de identificar las medidas que se consideran más necesarias, la oferta de préstamos en condiciones favorables es señalada por 71 de los encuestados (77.2% de la muestra), seguida de la formación, ayuda técnica (66.3% en ambas respuestas), y los servicios de apoyo (62.0%). La necesidad de centros de empresas, en cambio, sólo es estimada por el 45.7% de los estudiantes. En todo caso, de nuevo se observa una relación entre las respuestas a estas variables y la opinión sobre la abundancia genérica de medidas de apoyo. Así, quienes consideran que existen pocas de esas medidas, tienden a señalar en mayor proporción cada uno de los instrumentos específicos como necesario⁽⁵⁸⁸⁾.

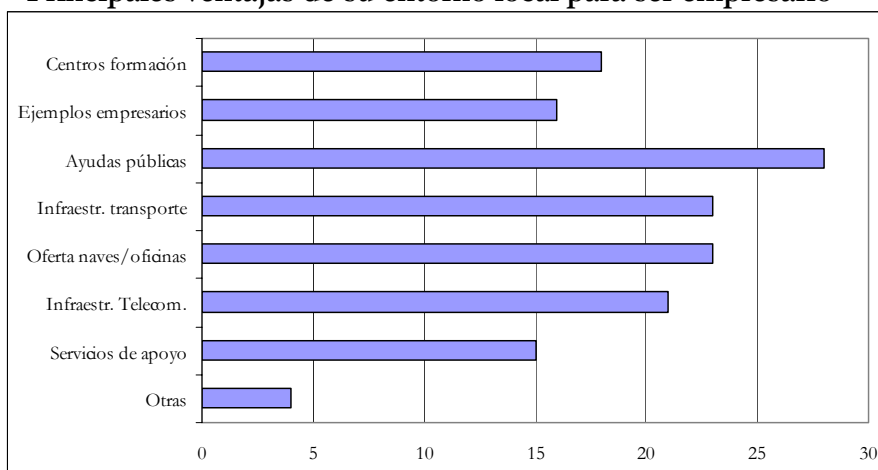
Estas respuestas podrían estar poniendo de manifiesto algunas circunstancias relevantes. En primer lugar, parece que los estudiantes consideran la financiación como el principal problema para la creación de una empresa. En segundo lugar, en general la percepción de necesidad es superior al conocimiento de su existencia, lo que daría a entender que los estudiantes perciben que la oferta disponible de medidas de apoyo es escasa. No obstante, la excepción vendría constituida por los servicios de apoyo, para los que no parece encontrarse esa escasez relativa. A este respecto, existirían dos hipótesis no excluyentes para explicar esa diferencia. Puede ocurrir que los estudiantes considerasen que existe una oferta excesiva de servicios de apoyo a la creación de empresas, o bien alternativamente, que tengan una opinión negativa sobre el funcionamiento de esos servicios.

Un aspecto complementario al de las medidas públicas de apoyo sería el relativo a las ventajas e inconvenientes que presenta el entorno local -ciudad o provincia- para llevar a cabo una actividad empresarial. En este sentido, se preguntó a los encuestados si opinaban que ese entorno ofrecía ventajas para ser

(588) Sin embargo, esta relación sólo es significativa en relación a la ayuda técnica para iniciar el negocio, según todos los estadísticos analizados ($p < 0.05$).

empresario, encontrando que sólo un 26.9% de los encuestados respondieron afirmativamente. En cambio, cuando se les ha pedido que identifiquen ventajas locales concretas, es una proporción mucho más alta de la muestra la que lo ha hecho (el 87.1% de los encuestados identifican al menos una ventaja local). Esta aparente contradicción se podría deber a que, aunque la opinión global es bastante negativa, se reconoce que existen puntualmente algunas ventajas específicas.

Figura V.6
Principales ventajas de su entorno local para ser empresario⁽⁵⁸⁹⁾



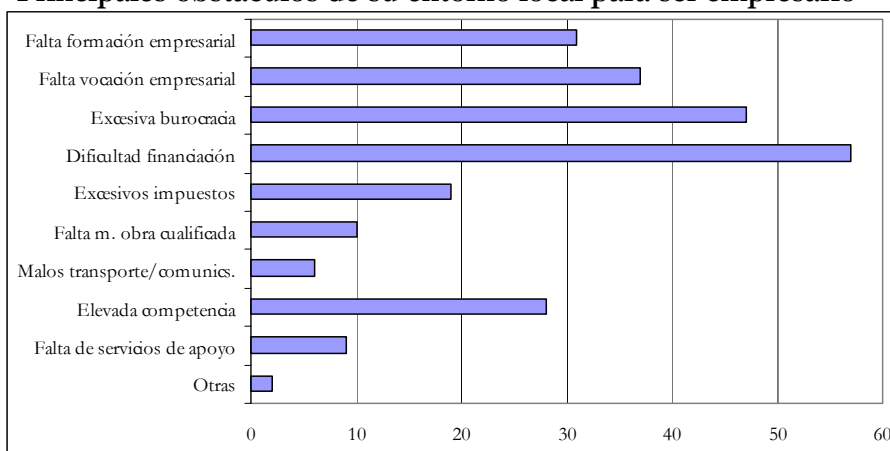
Fuente: elaboración propia

En la Figura V.6 se recogen las respuestas obtenidas a este respecto. Destaca, en primer lugar, la baja proporción de estudiantes que señalan la existencia de esas ventajas. Así, la ventaja que es mencionada con más frecuencia -ayudas públicas- sólo lo es por 28 de los encuestados (30.1% de la muestra). En segundo lugar se señalan tanto la existencia de infraestructuras de transporte como la oferta de naves, oficinas y suelo industrial. No obstante, en ambas ocasiones son menos de la cuarta parte de los entrevistados los que las señalan (23 respuestas, 24.7% de la muestra). Por otra parte, el hecho de que sean las ayudas públicas la ventaja más citada, cuando anteriormente se ha puesto de manifiesto que la mayoría de los estudiantes considera que existen pocas medidas públicas de apoyo, constituye un nuevo síntoma de la negativa percepción que éstos tienen sobre las oportunidades existentes para la actividad empresarial en la provincia de Sevilla.

(589) La suma de las respuestas supera el tamaño muestral debido a que se permitía la identificación de hasta tres ventajas del entorno local.

Del mismo modo, sólo 15 estudiantes (16.1% de la muestra) consideran que la oferta de servicios de apoyo constituya una ventaja importante del entorno local para ser empresario. Este resultado, cuando se compara con los datos de la Figura V.5, en la que un 62.4% afirma conocer la existencia de servicios de asesoramiento y consultoría para el estímulo a la actividad empresarial, puede resultar contradictorio. De nuevo, cabe interpretar que los encuestados estiman que ese tipo de instrumentos de apoyo no ofrecen un servicio realmente valioso y de calidad al potencial empresario.

Figura V.7
Principales obstáculos de su entorno local para ser empresario⁽⁵⁹⁰⁾



Fuente: elaboración propia

Por su parte, cuando analizamos los obstáculos identificados en el entorno local para ser empresario, como muestra la Figura V.7, el que aparece como más importante a los ojos de los estudiantes es el financiero, al señalarse por el 61.3% de la muestra. Se trata de un resultado que cabía esperar, ya que la oferta de financiación se identificó en la Figura V.5 como la medida más necesaria, y una de las que menos conocimiento se tiene. En segundo lugar se cita, por la mitad de la muestra (50.5%), el exceso de trámites burocráticos. Así, los dos obstáculos principales citados sólo en parte pueden considerarse específicos de la provincia o del entorno local, ya que la administración central y el sistema financiero nacional juegan un papel importante en los mismos.

(590) La suma de las respuestas supera el tamaño muestral debido a que se permitía la identificación de hasta tres ventajas del entorno local.

A continuación aparecen un conjunto de tres obstáculos mencionados por alrededor de un tercio de la muestra. Se trata de la falta de vocación empresarial (39.8%), la falta de formación empresarial (33.3%), y la elevada competencia existente en el mercado (30.1%). De ellos, los dos primeros tienen una relación directa con nuestro objeto de estudio, pues parecen poner de manifiesto, por un lado, la existencia de debilidades importantes en relación al potencial empresarial de los sevillanos. Por otro lado, esas debilidades en el grueso de la población estarían afectando negativamente a la decisión individual de ser empresario⁽⁵⁹¹⁾.

El resto de los obstáculos son mencionados por porcentajes muy reducidos de la muestra (entre el 6 y el 20%). De esta forma, los encuestados no consideran que las infraestructuras de transporte y comunicaciones, o la cualificación de la mano de obra, constituyan frenos al desarrollo de iniciativas empresariales. Igualmente, como se ha mencionado más arriba, a pesar de no considerar que los servicios de apoyo constituyan una ventaja importante para el desarrollo de la actividad empresarial, tampoco su carencia es vista como una debilidad relevante, por lo que de nuevo parece confirmarse que en la población objetivo existe una pobre impresión de la eficiencia y calidad de los mismos⁽⁵⁹²⁾. Por último, son relativamente pocos los que opinan que la presión fiscal constituye un obstáculo digno de mención para el desarrollo de la actividad empresarial.

3.1.2. Conocimiento y valoración de empresarios

Además de ese conocimiento de carácter más general, el contacto directo con algún empresario puede constituir una variable muy importante de cara a una mayor cercanía hacia la actividad empresarial, que podría traducirse en actitudes y percepciones más favorables respecto a la misma. Por ello, analizamos ahora los resultados relativos al conocimiento personal de empresarios y la valoración que los encuestados hacen de los mismos. En este sentido, el conocimiento de algún empresario es bastante común por parte de los estudiantes entrevistados, ya que 73 de ellos afirman conocerlo (un 78.5% de la muestra). Según esto, los

(591) Según esto, más de un tercio de la muestra parece considerar que existen obstáculos sociales o culturales que desaniman a los empresarios potenciales. Por tanto, en el siguiente apartado debíamos encontrar una valoración negativa de las normas sociales y de su efecto sobre la inclinación empresarial.

(592) En este sentido, Santos, F.J. (2001b): "Reflexiones acerca de la política de desarrollo local en Andalucía: el caso de Sevilla", *Revista de Estudios Andaluces*, num. 24, pp. 267-281, describe las importantes debilidades que presentan la mayoría de los agentes de desarrollo local en la provincia de Sevilla.

estudiantes sevillanos tienen en principio modelos de conducta empresarial en los que inspirarse. Se trata, tal como pone de manifiesto la Tabla V.14, fundamentalmente de familiares (52.1% de los que conocen a un empresario) y en menor medida de amigos (30.1%). Por tanto, son relativamente pocos los que señalan como referencia a alguien con el que tengan menor relación (9.6%), aunque también hay seis casos (8.2%) en los que no se indica la relación con el empresario.

Tabla V.14
Conocimiento de algún empresario y relación con el mismo

Conoce empresario	Relación con el empresario				Total
	No indica	Familiar	Amigo	Conocido	
No	--	--	--	--	20
Sí	6	38	22	7	73

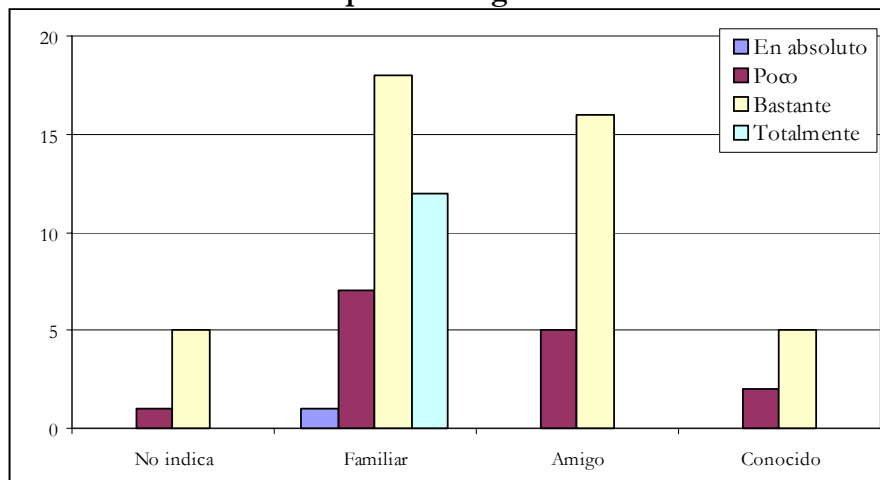
Fuente: elaboración propia

No obstante, resulta interesante conocer también cómo valoran los encuestados la labor empresarial de esas personas, ya que esa apreciación puede influir en una mayor o menor inclinación hacia la actividad empresarial. Si perciben a esos modelos de conducta de forma positiva, su inclinación empresarial puede elevarse, mientras que ocurriría lo contrario si los perciben como “malos empresarios”⁽⁵⁹³⁾. En este sentido, en el cuestionario se incluyó un ítem referente a la medida en que el empresario conocido se consideraba un “buen empresario”. En la Figura V.8 se recogen las respuestas obtenidas en función de la relación con ese empresario. Como puede observarse, las opiniones expresadas tienden a evitar las valoraciones extremas, centrándose en las categorías “poco” y “bastante”. Frente a esa situación general, en relación a los empresarios de la familia sí está representada toda la gama de opciones posibles. En este sentido, parece deducirse que la existencia de un contacto más cercano con ese empresario proporciona una idea más certera de su nivel de desempeño⁽⁵⁹⁴⁾.

(593) Véase Scherer, R.F., Brodzinsky, J.D. y Wiebe, F.A. (1991): op. cit.

(594) Se puede alegar, en este aspecto, que la valoración de los encuestados podría estar mezclando la actuación de esa tercera persona como empresario con las relaciones personales de parentesco que mantiene con el entrevistado. Sin embargo, ese mismo argumento sería válido para la valoración de empresarios amigos o conocidos.

Figura V.8
Consideración del empresario según relación con el mismo



Fuente: elaboración propia.

Por su parte, la valoración realizada tiende a ser relativamente positiva. Así, si cuantificamos de 1 a 4 las posibles apreciaciones realizadas por los encuestados sobre el nivel de bondad empresarial de esa persona, y calculamos su valor medio, éste resulta ser de 2.93. Es decir, muy cercano al 3 que correspondería a la respuesta “bastante”. Existe, no obstante, una diferencia significativa en función de la relación que se tenga con ese empresario. En concreto, los empresarios de la familia son mejor considerados que el resto⁽⁵⁹⁵⁾. Así, la valoración media concedida a esos empresarios es de 3.08, mientras que si se trata de amigos la puntuación media resultante es 2.76 y, por último, para otros conocidos es de 2.71.

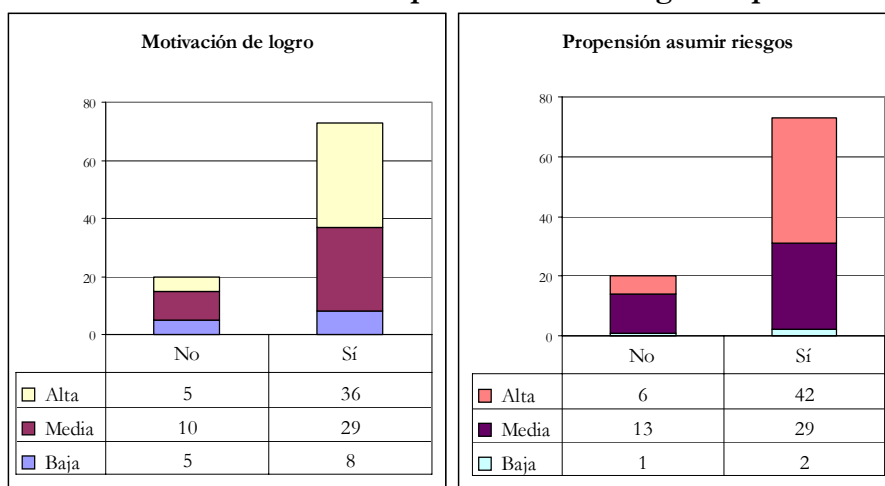
Cuando analizamos las relaciones de estas variables con las características generales de la muestra, parece que el conocimiento de empresarios se produce en etapas tempranas de la vida, pues aquellos que han nacido fuera de Sevilla conocen en mayor medida a empresarios (92.3%) que los que han nacido en esa provincia (73.1%)⁽⁵⁹⁶⁾. Esto podría deberse a haber crecido en localidades más pequeñas en las que se tiende a conocer a casi todos los vecinos.

(595) Esa diferencia es significativa según la prueba t para la igualdad de las medias ($p < 0.05$).

(596) Esta relación es significativa según el estadístico P^2 ($p < 0.05$).

Además, ese conocimiento parece haber influido en la personalidad del sujeto, pues el conocimiento de empresarios está asociado a unos mayores niveles de motivación de logro y de propensión a asumir riesgos⁽⁵⁹⁷⁾, como puede apreciarse en la Figura V.9. De esta forma, el contacto con algún empresario durante las edades en las que la personalidad va conformándose podría haber influido en el desarrollo de un carácter más orientado a alcanzar metas y a asumir algunos riesgos para ello. No obstante, también es posible que aquellos con mayor nivel de esos rasgos sean más proclives a recordar haber conocido a un empresario - porque les impactó más su conocimiento, por ejemplo-, mientras que si esos rasgos no están presentes se tienda a olvidar ese contacto.

Figura V.9
Influencia del conocimiento empresarial sobre rasgos de personalidad



Fuente: elaboración propia.

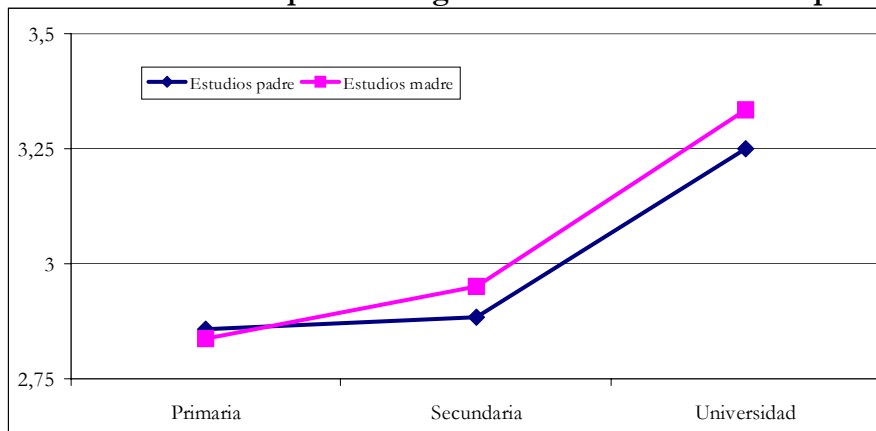
En lo que se refiere a la relación con el empresario, de nuevo existe una diferencia significativa en función de la localidad de nacimiento⁽⁵⁹⁸⁾. Los empresarios que conocen quienes nacieron en Sevilla son en mucha mayor proporción familiares (65.9% de los empresarios conocidos son familiares, frente a 39.1% para los que nacieron en otras provincias), mientras que en otras provincias tienden a ser en mayor medida amigos (47.8% frente a 25.0% si se nació en Sevilla). Así, parece que en Sevilla el círculo de relaciones es más cerrado,

(597) Estas relaciones son significativas según el estadístico P^2 ($p < 0.1$).

(598) Esta relación es significativa según los estadísticos d de sommer, J de Kendall y $($ ($p < 0.05$).

por lo que si no se tiene un empresario en la familia, es menos probable que se llegue a conocer ninguno. Esto podría tener consecuencias importantes ya que en Sevilla habría menor acceso a modelos empresariales de conducta. Más adelante, cuando analicemos la deseabilidad y la factibilidad de la opción empresarial, trataremos de ver si ese efecto es relevante.

Figura V.10
Consideración del empresario según nivel de estudios de los padres



Fuente: elaboración propia.

Por último, en relación a la consideración que merece el empresario conocido, ésta parece verse influida por ciertas circunstancias familiares del sujeto. Así, el nivel educativo de los padres contribuye a que se tenga una impresión más favorable de la actuación de ese empresario, si bien esa relación parece ser más fuerte para los estudios del padre⁽⁵⁹⁹⁾. En la Figura V.10 se recoge la puntuación media otorgada por los encuestados a los empresarios valorados en función del nivel educativo de sus padres. En este sentido, parece que en las familias con mayores niveles de formación existen menor número de prejuicios hacia el reconocimiento de la actividad empresarial, por lo que los encuestados tendrían menos reparos en valorar positivamente a los empresarios que conocen.

(599) La relación entre consideración del empresario y nivel de estudios del padre es significativa según los estadísticos d de sommer, J de Kendall y $(p < 0.05)$. Mientras, en relación a los estudios de la madre, esa significatividad es ligeramente inferior según los mismos estadísticos ($p < 0.1$).

La interpretación de la relación significativa existente entre esa valoración y la capacidad de solventar problemas⁽⁶⁰⁰⁾ es, sin embargo, más compleja. Así, se puede argumentar que el conocimiento de empresarios a los que se tiene bien considerados puede contribuir a que el individuo sepa enfrentarse mejor a los problemas que le van surgiendo. No obstante, también puede ocurrir que esa mayor capacidad de resolver problemas contribuya a reconocer mejor el mérito de los empresarios. En nuestra muestra, aquellos con una baja puntuación en la capacidad de solventar problemas tienden a valorar menos positivamente al empresario (2.83) que los que obtienen una puntuación media (2.86) y sobre todo alta (3.36)

3.1.3. Síntesis de las relaciones relativas al conocimiento empresarial

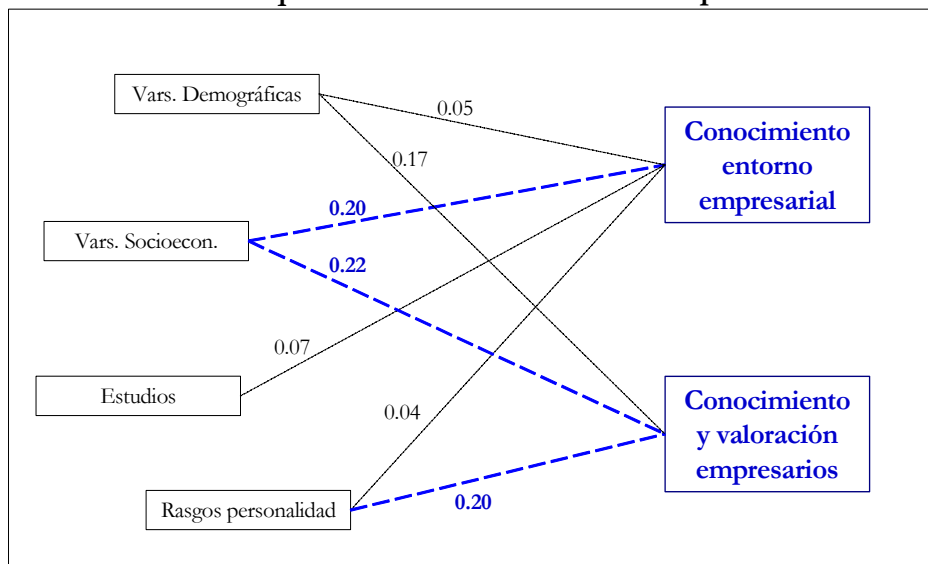
En función de los resultados obtenidos sobre el conocimiento empresarial de los estudiantes sevillanos analizados, podemos considerar que éstos tienen unas opiniones relativamente homogéneas sobre su entorno empresarial, ya que son muy pocas las relaciones estadísticamente significativas entre las variables analizadas en este apartado y las características comentadas en el segundo epígrafe. Concretamente, sólo los factores relativos al nivel socioeconómico familiar destacan mínimamente por su conexión con un mayor conocimiento de medidas de estímulo empresarial. De esta forma, cabe afirmar que el relativamente bajo nivel de conocimiento que se observa está bastante generalizado. Del mismo modo, los encuestados tienen la percepción de que su entorno local ofrece unas condiciones relativamente desfavorables para optar por la opción empresarial. Esto se manifiesta tanto en las pocas ventajas que encuentran para ser empresario en comparación con la identificación de obstáculos, como en el desfase existente entre las medidas de estímulo que consideran necesarias y las que saben que existen.

En la Figura V.11 hemos tratado de sintetizar las relaciones encontradas en este apartado 3.1. Para ello, se han representado exclusivamente las relaciones significativas, agrupándolas según los tipos de variables relacionadas. Como aproximación a la fortaleza de la relación existente, hemos dividido el número total de relaciones significativas existentes entre el número máximo de relaciones que podrían existir entre cada grupo de variables. De esta forma, el resultado es

(600) Esa relación es significativa según los estadísticos d de sommer, J de Kendall y χ^2 ($p < 0.05$).

un coeficiente entre 0 y 1 que, a medida que se eleva, indica una mayor vinculación entre los dos grupos de variables⁽⁶⁰¹⁾.

Figura V.11
Variables que afectan al conocimiento empresarial



Fuente: elaboración propia.

En este sentido, aunque desde el punto de vista lógico cabe pensar que la mayoría de las relaciones indican una causalidad, por precaución se ha preferido representar solamente líneas, sin flechas que pudieran denotar la dirección de esa causalidad. Como puede observarse, se trata en casi todas las ocasiones de vinculaciones bastante débiles. Tan sólo las relativas a la influencia de las variables socioeconómicas tanto sobre el conocimiento del entorno empresarial como sobre el conocimiento y valoración de empresarios son destacables. Por su parte, los rasgos de personalidad se encuentran relativamente relacionados con el conocimiento y valoración de empresarios si bien, como se ha señalado, el sentido de esa relación es difícil de establecer.

(601) Así, por ejemplo, entre las variables socioeconómicas (que son tres) y el conocimiento y valoración empresarios (otras tres variables) existen dos relaciones significativas. Si dividimos ese dos entre el máximo posible de relaciones (nueve relaciones posibles) resulta un coeficiente de 0.22, lo que se puede entender como una relación moderada.

Por último, respecto al conocimiento y la valoración de empresarios, se puede afirmar que la gran mayoría de los encuestados conoce a alguno, ya se trate de un familiar, un amigo, u otro conocido. No obstante, ese conocimiento es mayor para quienes han nacido fuera de la provincia de Sevilla. En general, tienden a tener una valoración bastante positiva del mismo, si bien es más alta cuando provienen de hogares con mayor nivel educativo, y cuando el empresario pertenece a la familia.

Según parece, por tanto, nuestra población objetivo tiende a disponer de modelos de conducta empresarial en los que inspirarse. Esto podría permitir compensar, al menos en parte, la negativa percepción del entorno empresarial, y contribuir así a una mayor atracción hacia esa actividad. En cualquier caso, en los próximos apartados trataremos de confirmarlo.

3.2. Deseabilidad de la actividad empresarial

El segundo aspecto del modelo de intención empresarial que vamos a analizar hace referencia a cómo de deseable es esa opción de salida profesional en comparación con otras. En este sentido, Ajzen (1991) establece dos tipos de factores que pueden afectar a esa deseabilidad. En primer lugar se encontraría la propia inclinación del sujeto basada en sus actitudes personales hacia la opción empresarial. Si esa actividad ejerce una cierta atracción sobre la persona, es más fácil que se decida a convertirse en empresario. En segundo lugar, también habría que tener en cuenta la percepción del individuo sobre la normas o valores sociales relativos a esa actividad. A pesar de considerarla atractiva, si percibe un rechazo hacia la misma por parte de las personas que componen su entorno de referencia, es posible que descarte esa opción.

3.2.1. Atracción hacia la actividad empresarial

Para conocer la mayor o menor inclinación personal de los encuestados hacia la actividad empresarial, son tres las cuestiones que se han incluido en el cuestionario. Así, en primer lugar, se les preguntó por su deseo inmediato tras la finalización de los estudios. En segundo lugar, se pedía que identificasen, en términos generales y valorando todas las ventajas e inconvenientes, cuál es su actividad preferida. Por último, se preguntaba por su opinión sobre las perspectivas en la provincia, tanto las generales de la economía, como

específicamente para acceder a un puesto asalariado o para crear y desarrollar una empresa. Unas buenas perspectivas para ser empresario constituiría un elemento importante a la hora de configurar el grado de atracción hacia la actividad empresarial.

a) Preferencia a la finalización de los estudios

En relación a las dos primeras cuestiones, la Tabla V.15 recoge las respuestas dadas a ambas, entre las que existe -lógicamente- una relación muy significativa⁽⁶⁰²⁾. La opción citada con más frecuencia por los encuestados una vez finalizados los estudios que están cursando, es la de trabajar asalariado (33.3%), seguida de la de continuar preparándose (30.1%). En tercer lugar, existe un grupo muy numeroso de encuestados que no saben todavía lo que quieren hacer (23.7%). La opción de crear una empresa es contemplada por sólo un 10.8% de la muestra, lo que supone una proporción bastante reducida. Sin embargo, una buena parte de los que afirman que quieren continuar preparándose -y también de los que quieren trabajar asalariados- señalan que su actividad preferida es la empresarial. Por ello, cabe suponer que se consideran faltos de algunos elementos como experiencia, recursos, etc., que les inducirían a retrasar el momento de creación de su empresa.

Entre los factores que afectan a la opción preferida después de la titulación, el más influyente es el nivel socioeconómico de la familia⁽⁶⁰³⁾. Así, según se muestra en la Figura V.12, el deseo de trabajar asalariado entre los que provienen de una categoría socioeconómica más baja, se mueve entre el 44.2 y el 50.0% -en función de la variable con la que midamos el nivel socioeconómico-, mientras que para la categoría más alta esa proporción se reduce a entre el 8.3 y 25.8%. Por su parte, el deseo de seguir preparándose se eleva constantemente desde unos niveles de entre el 13.2 y el 19.2% en la categoría más baja, hasta alcanzar el 45.8% e incluso el 75.0% de la categoría más alta. En cuanto al grado de indecisión -encuestados que no saben qué quieren hacer cuando finalicen la titulación que están estudiando-, no existe una tendencia demasiado definida, aunque sí es

(602) La relación es altamente significativa ($p < 0.01$) según los estadísticos analizados.

(603) La relación entre la opción preferida después de finalizar los estudios y la categoría socioeconómica es significativa tanto si éste se mide a través de la renta ($p < 0.1$), del nivel de estudios del padre ($p < 0.05$) o del nivel de estudios de la madre ($p < 0.01$).

evidente que quienes provienen de una clase más alta tienden a ser menos indecisos que el resto.

Tabla V.15

Opción profesional después de los estudios según actividad preferida

Después fin estudios	Actividad preferida					Total
	Asalariado	Empresario	Prof. Indep.	Otras	Ns/Nc	
Asalariado	17	8	4	--	2	31
Crear una empresa	--	10	--	--	--	10
Seguir preparándome	4	12	7	--	5	28
Preparar oposiciones	--	1	--	1	--	2
Aún no lo se	3	6	5	--	8	22
Total	24	37	16	1	15	93

Fuente: elaboración propia

En lo que se refiere a los que prefieren la opción empresarial, la tendencia parece ser a disminuir la prevalencia de esa salida a medida que aumenta el nivel de renta (del 14.3% pasa al 6.5%) o los estudios de la madre (del 11.5% al 0%). Sin embargo, cuando medimos esa inclinación empresarial en función del grado de formación del padre, no ocurre así. Aquellos cuyos padres son universitarios manifiestan una intención de crear una empresa al finalizar sus estudios muy superior al resto (16.7%, frente a un 7.9% para quienes tienen padres con estudios primarios y 4.8% para aquellos cuyos padres tienen estudios secundarios).

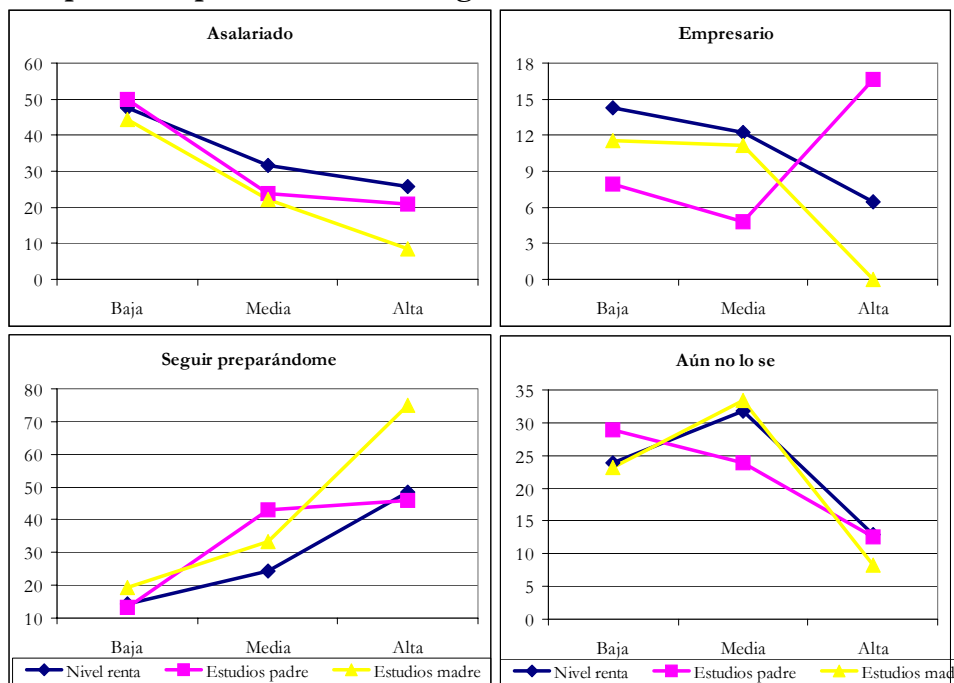
Parece evidente, por tanto, que al elevarse el nivel socioeconómico de la familia de procedencia, los alumnos tienen más claro lo que quieren hacer tras la finalización de sus estudios, y en particular, presentan una tendencia muy clara hacia continuar mejorando su preparación. En este sentido, destaca especialmente el efecto tan significativo que ejerce el nivel educativo de la madre a la hora influir sobre las inclinaciones de los encuestados.

Existen, junto a los socioeconómicos, otros tres factores que están relacionados con la formación y la experiencia y que también influyen sobre la opción preferida a la finalización de los estudios. Así, en primer lugar, si se ha elegido la titulación por una motivación⁽⁶⁰⁴⁾ relacionada con sus salidas existe un mayor nivel de indecisión (29.2% frente a una media de 21.8% para el conjunto

(604) La relación existente entre opción preferida tras los estudios y motivación para elegirlos es significativa ($p < 0.05$).

de la muestra) y menor inclinación a seguir preparándose (18.8% frente a una media de 30.8%). En cambio, los que eligieron por vocación se inclinan claramente por seguir preparándose (50.0%).

Figura V.12
Opción después de estudios según nivel socioeconómico familiar



Nota: Los gráficos representan, para cada opción posterior a los estudios, y para cada una de las tres categorías de niveles socioeconómicos, el porcentaje de encuestados que ha elegido esa opción.

Fuente: elaboración propia.

Del mismo modo, la duración prevista de los estudios también está relacionada con la opción elegida⁽⁶⁰⁵⁾. A medida que el tiempo previsto para completar la titulación se alarga, tiende a disminuir la proporción de estudiantes que pretende continuar preparándose. En cambio, se observa una elevación del porcentaje de indecisos, así como de aquellos que quieren crear una empresa. La proporción de alumnos que quieren trabajar asalariados no sufre modificaciones apreciables. Parece, por tanto, que los mejores estudiantes quieren seguir

(605) Esta relación es significativa según los diversos estadísticos utilizados ($p < 0.1$).

preparándose. Por contra, entre los que tardan más en completar sus estudios encontramos dos grupos: los que tienen más claras las ideas y quieren ser empresarios en mayor proporción; y los que las tienen menos claras, y no saben lo que quieren hacer.

En tercer lugar, la experiencia profesional previa contribuye decididamente a reducir el número de indecisos, y a elevar la proporción de estudiantes que quieren trabajar asalariados⁽⁶⁰⁶⁾. Sobre el resto de variables no se produce efectos apreciables. Así, cabe pensar que el hecho de haber trabajado antes o durante los estudios contribuye a dar cierta madurez al sujeto y, quizá, a percibir la posibilidad de encontrar un trabajo asalariado como más factible. Sin embargo, no tiene ningún efecto sobre la mayor o menor inclinación empresarial a corto plazo.

b) Actividad preferida

Lo que los estudiantes quieren hacer al finalizar sus estudios, sin embargo, no tiene por qué coincidir con su actividad preferida. Así, en la Tabla V.15, se ha mostrado la relación existente entre ambas variables, poniéndose de manifiesto diferencias muy apreciables. Destaca, en primer lugar, que casi cuatro de cada diez encuestados (39.8%) manifiesten su preferencia por ser empresarios. Además, la opción empresarial tiene un componente vocacional muy relevante, pues es la actividad preferida de todos los que manifiestan su deseo de crear una empresa a la finalización de los estudios. Del mismo modo, una parte importante de quienes eligen otras opciones al finalizar sus estudios también tienen como actividad preferida la empresarial. En particular, entre los que quieren seguir preparándose, el 42.9% prefiere ser empresario.

Según esto, la opción empresarial atrae a cerca de la mitad de los universitarios, pero no se encontrarían suficientemente preparados para desempeñarla. No obstante, es muy posible que una buena parte de ellos no llegue a crear una empresa nunca, ya sea por falta de valoración social o factibilidad percibidas o, incluso teniendo la firme intención, por falta de detección de oportunidades o circunstancias favorables en el entorno. De ser así, existiría un importante demanda latente de cursos y programas de educación empresarial por parte de ese colectivo. Estos -si sus objetivos y diseño fuesen adecuados- podrían

(606) La relación existente entre opción preferida tras los estudios y experiencia laboral es significativa ($p < 0.1$).

hacer elevar el nivel de intención y, eventualmente, facilitar la detección y aprovechamiento de oportunidades de negocio.

Las variables que influyen sobre la preferencia hacia cada actividad diferente combinan, de nuevo, aspectos personales con los relacionados con la educación y la experiencia, así como también alguno relativo al conocimiento empresarial. En esta ocasión, sin embargo, la influencia de los antecedentes familiares es mucho más limitada, pues sólo el nivel educativo de la madre resulta significativo⁽⁶⁰⁷⁾. Así, cuando ésta tiene estudios primarios, la tendencia a preferir ser asalariado es mayor (32.7% de ese estrato, frente al 25.3% para el conjunto muestral). En cambio, el 66.7% de aquellos cuya madre es universitaria, prefiere ser empresario (frente a una media muestral de 39.6%).

La formación y la experiencia, tienen un efecto complejo. En este sentido, si bien el tener experiencia laboral no resulta significativo para la actividad preferida, las características de esa experiencia sí tiene una influencia sobre quienes han trabajado⁽⁶⁰⁸⁾. A medida que esa experiencia es más larga, la preferencia tiende a modificarse desde asalariado (41.9% de quienes tienen experiencia inferior a un año prefieren esta opción, frente a una media del 31.4%), a empresario (60.0% de quienes tienen más de un año de experiencia), y en menor medida a profesional independiente (25.0% de aquellos con más de un año de experiencia). En cambio, haber trabajado en microempresas o pequeñas empresas eleva sustancialmente la preferencia por ser empresario (66.7% y 58.3% respectivamente, frente a una media del 47.7%). Mientras, si la experiencia se ha adquirido en empresas grandes, existe una mayor preferencia hacia el trabajo asalariado (64.3% frente a una media del 36.4%).

Otro aspecto formativo es el referido a la duración prevista de los estudios. En este sentido, aquellos estudiantes que esperan finalizar sus estudios antes tienden a preferir ser profesionales independientes. Y conforme va prolongándose la duración prevista de sus estudios, esa preferencia tiende a modificarse hacia ser empresario, primero, y asalariado, por último⁽⁶⁰⁹⁾. Por su parte, los estudiantes de

(607) Esa relación es significativa según los estadísticos analizados ($p < 0.05$).

(608) La relación de la actividad preferida con la duración de la experiencia laboral ($p < 0.05$) y con el tamaño de la empresa en la que se ha trabajado ($p < 0.05$) es significativa en ambas ocasiones.

(609) La relación de la actividad preferida con la duración prevista de los estudios ($p < 0.1$) es significativa.

la licenciatura de economía tienen una preferencia significativamente menor hacia la actividad empresarial, y son los que en mayor medida no saben o no contestan a esta cuestión⁽⁶¹⁰⁾.

Por último, hemos querido comprobar en qué medida afecta el conocimiento del entorno empresarial sobre la actividad preferida. En este sentido, hemos comparado esa preferencia en función de la percepción de la existencia de suficientes medidas de apoyo⁽⁶¹¹⁾. Los resultados muestran que existe una relación directa entre la abundancia de medidas percibidas y la preferencia hacia el trabajo asalariado y como profesional independiente. Por contra, la relación es inversa entre esa abundancia de medidas y la preferencia por ser empresario. En este sentido, una posible explicación se basaría en que fuese la preferencia la que influyese sobre la percepción de medidas, y no al revés. Según eso, el atracción hacia la actividad empresarial haría percibir como escasas las medidas de apoyo existentes, mientras que quienes prefieren otras salidas tenderían a pensar que son las demás opciones -la empresarial- las que reciben más apoyos.

c) Consideración sobre las perspectivas en su provincia

La tercera de las cuestiones que hemos incluido en este análisis de la deseabilidad de la actividad empresarial es la referida a las perspectivas que los encuestados perciben tanto en relación a la economía provincial en general, como para trabajar asalariado, y como para crear y desarrollar una actividad empresarial. En este sentido, en los tres casos existe una elevada concentración de las respuestas en torno a los valores 2 y 3, que absorben más de las tres cuartas partes de las mismas, y no se observan diferencias apreciables entre las tres valoraciones.

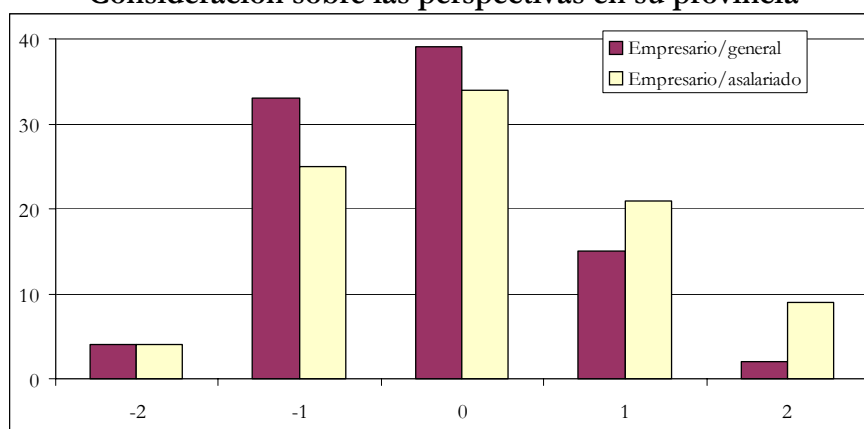
Por ello, de cara a nuestro análisis, hemos considerado más interesante calcular la diferencia entre esas valoraciones. En concreto, a la valoración otorgada a las perspectivas para ser empresario le hemos restado las relativas a las generales de la economía. De esta forma obtenemos un índice de la mejor o peor consideración de las perspectivas para la actividad empresarial en comparación al

(610) Esa relación es marginalmente significativa ($p < 0.1$), aunque esto se debe probablemente al escaso número de observaciones en la diplomatura. Cuando se agrega la licenciatura en administración y dirección de empresas con la diplomatura (sus distribuciones de frecuencias son bastante similares) y se comparan con los estudios de economía, la significatividad aumenta sustancialmente ($p < 0.05$).

(611) Esa relación es significativa según los diferentes estadísticos analizados ($p < 0.1$).

conjunto de la economía provincial. Un valor positivo indicaría que la opción empresarial se contempla más favorablemente que el conjunto, y un valor negativo lo contrario. Del mismo modo, también hemos comparado la consideración de esa opción empresarial en relación a las perspectivas para acceder a un puesto de trabajo asalariado. Los resultados se muestran en la Figura V.13, en la que se observa que la moda se encuentra en el valor cero, lo que implica que existe una tendencia a valorar igualmente las perspectivas empresariales, generales y como asalariado.

Figura V.13
Consideración sobre las perspectivas en su provincia



Fuente: elaboración propia

Sin embargo, la comparación con el conjunto de la economía provincial ofrece resultados ligeramente más negativos, pues la diferencia media en ese caso es de -0.24, mientras que cuando se compara la actividad empresarial con el trabajo asalariado la media es de 0.06. Más concretamente, el 39.8% de los encuestados creen que las perspectivas para ser empresarios son peores que para la provincia en general, mientras que sólo 18.3% las considera mejores. En cambio, en relación al trabajo asalariado, un 31.2% considera que las perspectivas empresariales son peores, frente a un 32.3% que las considera mejores. De esta forma, aunque los encuestados tienden a valorar las perspectivas concretas de salida profesional de forma relativamente negativa, la opción empresarial se valora ligeramente mejor que la de asalariado, por lo que no parece existir una actitud especialmente negativa hacia la misma.

Cuando investigamos la influencia de distintos factores sobre esa diferencia de valoraciones, sólo algunos relativos a la educación y experiencia resultan significativos. En primer lugar, la duración prevista de los estudios ejerce una cierta influencia⁽⁶¹²⁾. Así, aquellos que esperan finalizar antes tienden a valorar ambas opciones por igual, mientras que cuando la finalización de los estudios se retrasa, la valoración de la opción empresarial tiende a ser peor que la general de la economía.

Por su parte, aunque la experiencia laboral en sí misma no resulta significativa, sí lo son algunas de sus características. De esta forma, la Tabla V.16 recoge los resultados relativos a tres de esos aspectos⁽⁶¹³⁾, que ponen de manifiesto que es el tipo de experiencia laboral lo que realmente influye en las actitudes empresariales, y no sólo la existencia de esa relación. Así, si nos detenemos en primer lugar en el tiempo de experiencia laboral total que tienen los encuestados, a medida que éste se eleva son menos los que tienen una valoración negativa de la opción empresarial frente a la situación general de la provincia -pasan de ser 17 de 31 (54.8%) a 1 de 8 (12.5%)-. En cambio la valoración neutra tiende a aumentar -pasa de un 29.0% (9 de 31) a un 75% (6 de 8)-. Por su parte, la valoración más positiva no sigue una tendencia clara en función del tiempo de experiencia.

Tabla V.16

Comparación perspectiva empresarial/general según experiencia laboral

Diferencia perspectiva empresarial y general	Tiempo de experiencia			Tiempo desde fin			Tamaño de la empresa (empleados)				Total
	< 1 año	1 a 3 años	> 3 años	Aún trabajo	< 1 año	> 1 año	< 10	10 a 25	25 a 100	> 100	
Negativa	17	3	1	4	9	8	4	4	2	10	21*
Equivalente	9	9	6	14	5	5	6	9	3	6	24
Positiva	5	--	1	3	1	2	3	--	2	1	6
Total	31	12	8	21	15	15	13	13	7	17	51

* Sólo 50 de los 51 encuestados con experiencia laboral indicaron el tamaño de la empresa, por lo que el total de observaciones para la variable tamaño de la empresa y la categoría diferencia negativa es 20.

Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, los que todavía continúan trabajando tienden a ofrecer una valoración más equilibrada entre la opción empresarial y la situación general de la

(612) Esta relación es significativa ($p < 0.1$) según el estadístico P^2 .

(613) En los tres casos, las diferencias son significativas ($p < 0.1$).

provincia (66.7%), con relativamente pocos casos que señalan posiciones positivas (14.3%) o negativas (19.0%). Frente a esa situación, los que han dejado de trabajar -independientemente del tiempo que haga de ello-, parecen tener una opinión relativamente más negativa de las perspectivas para ser empresario. Así, más del 50% considera que son peores que las generales, frente a sólo un tercio que las considera equivalentes y menos de un 15% que las cataloga como más favorables.

En tercer lugar, la influencia ejercida por el tamaño de la empresa en la que se ha trabajado no es lineal, sino que se distinguen claramente dos categorías. La relación más clara se establece para aquellos que han trabajado para empresas grandes (más de 100 empleados), los cuales tienen una valoración mucho más negativa de las perspectivas empresariales (58.8%). De forma más leve, también se observa que quienes han trabajado para empresas de menos de 100 trabajadores valoran, en conjunto, la opción neutra en mayor medida (54.5% frente a una media de 47.1%) y también la positiva (15.2% frente a una media de 11.8%).

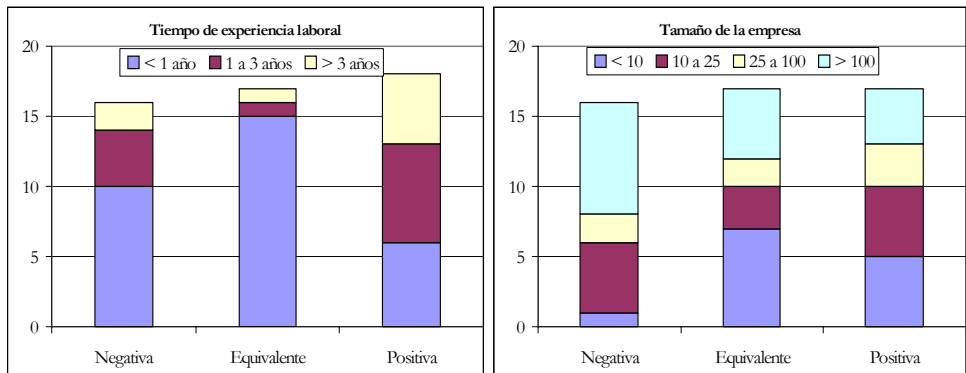
En cuanto a la comparación entre las perspectivas para ser empresario y para ser asalariado, las variables que influyen en la misma son casi exclusivamente las relacionadas con la experiencia laboral. De forma mucho más puntual, la motivación para elegir estudios también ejercen una cierta influencia⁽⁶¹⁴⁾. En este sentido, la elección de la titulación pensando en sus salidas se asocia con una valoración de la actividad empresarial superior a la de asalariado (39.6% frente a una media de 30.8%), mientras que si se eligió por vocación la valoración de esa actividad tiende a ser equivalente o inferior a la de asalariado (sólo 16.7% la valoran más positivamente).

Por su parte, tampoco en este caso es la existencia de esa experiencia laboral lo que resulta más relevante, sino las condiciones del puesto desempeñado. Así, la Figura V.14 muestra cómo la mayor duración de esa relación de trabajo contribuye a elevar la consideración sobre las perspectivas para ser empresarios frente a las de ser asalariado⁽⁶¹⁵⁾. De esta forma, entre quienes tienen más de tres años de experiencia, el 62.5% las considera más positivas, mientras que entre los que tienen entre uno y tres años esa proporción es del 58.3%, y se reduce al 19.4% para quienes tienen menos de un año.

(614) Esa relación es significativa según los diversos estadísticos analizados ($p < 0.1$).

(615) La relación entre estas dos variables es significativa ($p < 0.1$).

Figura V.14
Perspectivas empresario/asalariado según experiencia laboral



Fuente: elaboración propia.

Menos obvio resulta interpretar la influencia que ejerce el tamaño de la empresa en la que se ha trabajado, ya que las relaciones no son claramente lineales⁽⁶¹⁶⁾. En todo caso, es evidente que haber trabajado en una empresa grande hace descender la valoración empresarial frente al empleo asalariado (el 47.1% de éstos consideran esa diferencia negativa, frente a sólo un 23.5% que la consideran positiva). En el extremo opuesto, quienes han trabajado en una microempresa - hasta 10 empleados- valoran la actividad empresarial como equivalente (53.8%) o incluso más positiva (38.5%) que la de asalariado. En general, si la experiencia se ha obtenido en una empresa de menos de 100 empleados, la proporción de encuestados que valora la opción empresarial más positivamente es superior a la media (son 13 los casos que se encuentran en esa situación, lo que supone un 39.4% de sus categorías, frente a una media de 34.0%).

3.2.2. Valoración social de la opción empresarial

La existencia de una preferencia por ser empresario constituye un primer paso hacia la intención empresarial. No obstante, pueden existir obstáculos de tipo social que lleven a los individuos a descartar esa opción, incluso aunque sea la preferida. Por ese motivo, en este apartado pretendemos estudiar en qué medida están presente ese tipo de trabas en nuestra población objetivo. Para ello, hemos analizado las respuestas dadas a tres de los items del cuestionario. El primero de

(616) En todo caso, existe relación significativa según los estadísticos analizados ($p < 0.1$).

ellos se refiere a la existencia de obstáculos sociales o familiares para ser empresario. En segundo lugar, se pide que indiquen cómo consideran que está valorada la actividad empresarial en comparación a otras actividades en diversos ámbitos. Por último, en el caso hipotético de que fuesen a crear una empresa, se les pregunta si creen que sus familias le apoyarían. Con estos datos podemos aproximarnos a la percepción que tienen los estudiantes entrevistados sobre las trabas sociales hacia la creación y desarrollo de empresas.

a) Obstáculos sociales

La existencia de estos obstáculos sociales podría constituir una importante dificultad para que el individuo se decidiese a poner en marcha una actividad empresarial. Por ello, hemos pedido a los encuestados que señalen si, en su opinión, existen trabas de este tipo, y que especifiquen cuáles⁽⁶¹⁷⁾. De esta forma, según se observa en la Tabla V.17, la muestra se divide casi por mitades en relación a la existencia de esos obstáculos, pues un 46.2% (43 casos) no cree que exista ninguno. En cambio, entre quienes sí los encuentran, lo más frecuente es señalar que se valoran más otras salidas profesionales (32 de los 50 encuestados en esa situación las señalan), y también que la actividad empresarial se considera demasiado arriesgada para merecer la pena (30 casos). En mucha menor medida, también algunos de los entrevistados han apuntado que se tiende a pensar que los empresarios se aprovechan de los demás (17 respuestas), y que la familia normalmente es contraria a la idea de crear una empresa (15 respuestas).

Por lo tanto, en función de estos resultados, parece que la población estudiada no percibe un rechazo frontal en la sociedad sevillana hacia la actividad empresarial, pues el tipo de obstáculos señalados con más frecuencia no son abiertamente negativos. En cambio, se puede entender que es una actividad poco reconocida, y que socialmente se perciben sus desventajas (excesivo riesgo) más que sus posibles ventajas.

(617) Se ofrecieron cuatro respuestas cerradas, y una abierta para recoger "otros" obstáculos. Sólo cinco de los encuestados marcaron esa última opción.

Tabla V.17
Obstáculos sociales para ser empresario

Existencia de obstáculos		Casos	Tipos de obstáculos	Casos *
No existen		43	Actividad demasiado arriesgada	30
Sí existen (núm. de obstáculos)	1	16	Empresarios se aprovechan de los demás	17
	2	20	Se valoran más otras salidas	32
	3	13	Familia contraria a la idea	15
	4	1	Otros	5

* La suma de obstáculos señalados supera el número de quienes consideran que sí existen obstáculos debido a que se permitía la identificación de más de un obstáculo social.

Fuente: elaboración propia.

En este sentido, a efectos de análisis, hemos agrupado la variable relativa a los obstáculos sociales en tres categorías. En primer lugar se encontrarían los 43 casos que no señalan ningún obstáculo. A continuación situamos los 36 casos que señalan uno o dos. Por último, la categoría más alta correspondería a los 14 encuestados que identifican tres o cuatro de esas trabas sociales. No obstante, cuando tratamos de buscar relaciones entre estas variables y las relativas a las características generales de la muestra o las actitudes hacia la actividad empresarial, son muy pocas las que resultan significativas. Este resultado no es sorprendente, ya que el propio Ajzen (2001) considera que las contribuciones relativas de la atracción y las normas sociales dependerá del tipo de sociedad, del tipo de comportamiento analizado, o incluso de la identificación del sujeto con el grupo social de referencia⁽⁶¹⁸⁾. Del mismo modo, Krueger et al. (2000) encontraron que la aportación de las normas sociales a la explicación de las intenciones no era significativa.

En concreto, en relación a las características generales de la muestra, sólo se encontraron relaciones débilmente significativas con el nivel de renta, con la motivación para elegir los estudios, y con dos de los rasgos de la personalidad medidos por el test de “potencial empresarial”. Respecto a los motivos⁽⁶¹⁹⁾, los estudiantes que han elegido su titulación por vocación tienden a no encontrar obstáculos sociales (56.7%, frente a una media de 46.2%). Mientras, quienes la eligieron pensando en sus salidas tienden a encontrar un nivel moderado de

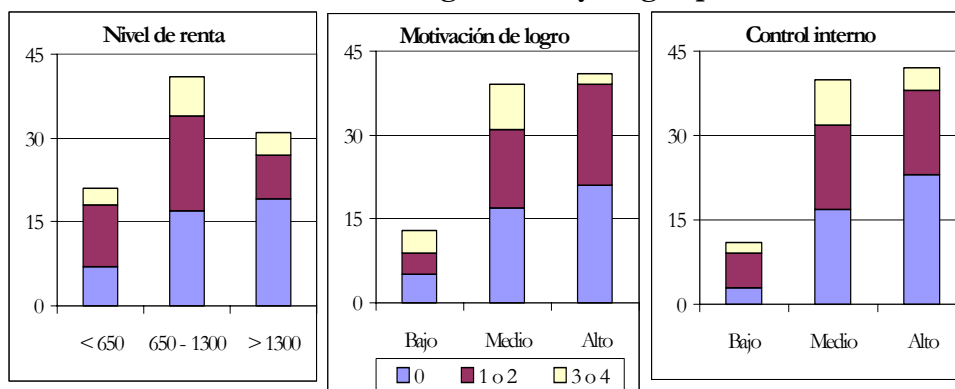
(618) Ajzen, I. (2001): op. cit., pp. 44-45.

(619) Esta relación es significativa ($p < 0.1$) según los distintos estadísticos analizados.

obstáculos (50.0% señalan entre 1 y 2, frente a una media de 38.7% para el conjunto de la muestra).

Para las otras tres variables, existe una relación lineal significativa⁽⁶²⁰⁾ de orden inverso, como se puede observar en la Figura V.15. Es decir, a medida que los entrevistados tienen mayores niveles de renta, o de motivación de logro y control interno, tienden a encontrar proporcionalmente menor número de obstáculos. Así, si nos detenemos en primer lugar en el nivel de renta, la falta de detección de esos obstáculos asciende desde un 33.3% de los casos para quienes tienen menos renta, hasta un 61.3% para los que tienen más renta. Mientras, la existencia de uno o dos obstáculos se reduce con el aumento de la renta desde un 52.4% (para el estrato más bajo) hasta un 25.8% (para el grupo de mayores ingresos). Este resultado es consistente con los anteriores relativos a la atracción percibida, en el sentido de que las variables socioeconómicas parecen ejercer una cierta influencia positiva sobre la deseabilidad empresarial.

Figura V.15
Obstáculos sociales según renta y rasgos personales



Fuente: elaboración propia.

En relación a los rasgos de personalidad, los estudiantes que alcanzan puntuaciones más elevadas en motivación de logro y control interno tienden a encontrar menos obstáculos sociales. Así, en el caso de la motivación de logro, la proporción de encuestados que no identifica ninguna de esas trabas asciende

(620) En los tres casos, los estadísticos válidos para análisis de datos ordinales indican que la relación es lineal negativa y significativa ($p < 0.1$). Sin embargo, los estadísticos más generales aplicables también a datos nominales - como el P^2 - no muestran esa significatividad.

desde el 38.5% (para aquellos con baja motivación) al 51.2% (para los que tienen un nivel alto de ese rasgo), al igual que la de los que sólo encuentran un nivel moderado de obstáculos (del 30.8% al 43.9%). En cambio, los que consideran que existen muchos obstáculos sociales descienden claramente al elevarse la motivación de logro (del 30.8% al 4.9%). Por su parte, para el control interno obtenemos resultados similares, ya que entre quienes presentan este rasgo a un nivel alto es más habitual no encontrar ninguna traba social (54.8%), y muy poco frecuente que el encuestado señale tres o cuatro obstáculos (9.5%). Por contra, la relativa ausencia de control interno hace aumentar la identificación de obstáculos (18.2% encuentran muchos obstáculos), y reducir la ausencia de los mismos (27.3% no hallan ninguno).

Este resultado, aunque débil, parece confirmar otros como el de Scherer et al. (1991), según los cuales la posible correspondencia entre rasgos y actividad empresarial se darían cuando quienes presentan esa personalidad ven la opción empresarial tan viable o más que otras. En este sentido, en nuestra población objetivo existe una cierta asociación entre esos rasgos y la consideración de que la actividad empresarial está reconocida socialmente, lo que puede contribuir a que opten por esa opción con mayor facilidad.

Cuando se analizan las conexiones existentes entre los obstáculos sociales y otros aspectos relacionados con las actitudes hacia la actividad empresarial, parecen existir una relación significativa entre esa variable y la relación con el empresario al cual se conoce⁽⁶²¹⁾. En efecto, la Tabla V.18 muestra el número de obstáculos identificados por quienes conocen a un empresario. Así, si el empresario conocido es de la familia o un amigo, la proporción de los que no encuentran obstáculos (52.6% y 59.1%, respectivamente) es mucho mayor que cuando el empresario es sólo conocido (28.6%). Al mismo tiempo, el porcentaje de los que encuentran muchos obstáculos es sustancialmente más bajo entre aquellos que conocen a un empresario de la familia (5.3%). En cambio, es relativamente alta cuando ese empresario es un amigo (22.7%), y todavía más en el caso en que se trate simplemente de un conocido (42.9%). Por último, aunque la Tabla V.18 no lo refleja, entre los encuestados que no conocen a ningún empresario, son relativamente pocos los que no encuentran obstáculos (35.0%), y muchos más los que señalan un nivel moderado de obstáculos (50.0%).

(621) Esta relación es significativa ($p < 0.05$) según los distintos estadísticos analizados.

Tabla V.18
Obstáculos sociales según relación con el empresario conocido

Obstáculos sociales		Relación con empresario			
		Familiar	Amigo	Conocido	Total
No existen		20	13	2	35
Sí existen (núm. obst.)	1 - 2	16	4	2	22
	3 - 4	2	5	3	10
Total		38	22	7	67

Fuente: elaboración propia.

Por tanto, cabe afirmar que si bien el conocimiento de un empresario no contribuye significativamente a modificar la conciencia de existencia de obstáculos sociales, la relación existente con ese empresario sí tiene un efecto significativo. Cuando el empresario es más cercano -familiar o amigo- es más probable que no se encuentren obstáculos sociales. Además, en el caso del empresario de la familia, si se encuentran obstáculos tienden a ser pocos. En este sentido, parece que esa relación de cercanía con un empresario contribuye a mejorar al menos un aspecto de las normas sociales percibidas en relación a esa actividad.

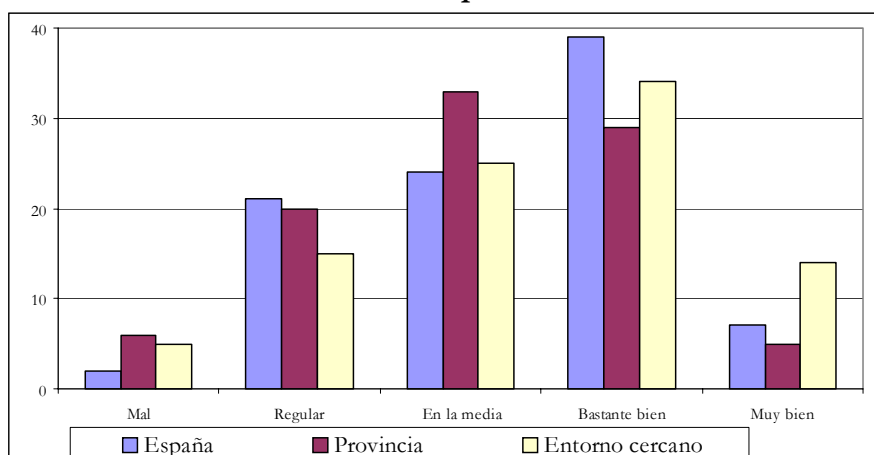
b) Valoración social de la actividad empresarial en relación a otras

Una segunda medida del grado de valoración social del empresario consiste en compararla con la de otras profesiones. En este sentido, se pidió a los encuestados que indicaran cómo consideran ellos que está valorada la actividad empresarial en relación a otras, tanto a nivel nacional, como provincial, y también en su entorno más cercano. En la Figura V.16 se reflejan los resultados obtenidos. Así, en primer lugar, se puede destacar el hecho de que la valoración en España y en el entorno más cercano tiende a puntuarse mejor que en la provincia. Por tanto, parece que los estudiantes perciben una relativa falta de reconocimiento de la figura empresarial en la provincia de Sevilla, pero que no afectaría a su entorno social más próximo.

En este sentido, puesto que la decisión personal de ser empresario es probable que esté más influida por aquellas personas y grupos con las que se tienen más relaciones, hemos considerado interesante centrar nuestro análisis en el diferencial existente entre la valoración en el entorno cercano del encuestado y en el resto. Para ello, hemos construido dos variables a partir de la diferencia entre las

respectivas valoraciones. Así, una diferencia positiva indicaría que la valoración percibida por el sujeto en su entorno más cercano es superior a la de la provincia -o la del conjunto del país, según el caso-. De forma opuesta, si el resultado es negativo, indicaría que el sujeto percibe en su entorno más cercano una valoración de la actividad empresarial especialmente más negativa que en ese ámbito más amplio de referencia -provincia o país-. Una vez construidas estas nuevas variables, hemos agrupado todas las diferencias negativas de un lado, y todas las positivas del otro.

Figura V.16
Valoración de la actividad empresarial en relación a otras



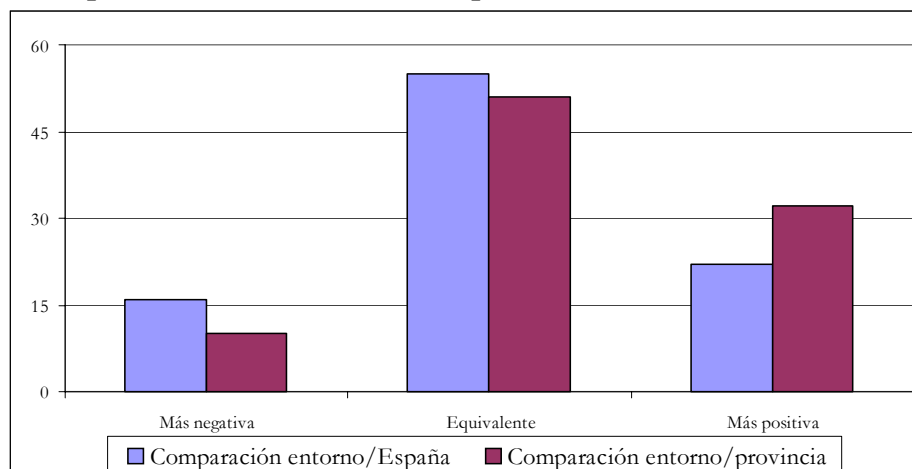
Fuente: elaboración propia

De esta forma, en la Figura V.17 se recogen las frecuencias de las nuevas variables. En ambos casos, las valoraciones tienden mayoritariamente a considerarse equivalentes. En cualquier caso, como acabamos de comentar, la valoración media en el entorno puede considerarse semejante a la nacional, pues el porcentaje de encuestados que la consideran más positiva (23.7%) es muy similar al de los que la consideran más negativa (17.2%). En cambio, respecto a la provincia, las valoraciones en el entorno cercano tienden a ser considerablemente más positivas (34.4% frente a 10.8% que la consideran más negativa).

De nuevo, cuando se analizan la posible relación con las características generales de los encuestados, no existen muchas relaciones significativas. En particular, respecto a las variables demográficas o socioeconómicas, ninguna de

las estudiadas resultó ser significativa. Por contra, el aspecto que parece ser más relevante en este sentido es la educación del entrevistado. Así, en primer lugar, la titulación estudiada tiene un efecto relevante⁽⁶²²⁾. En concreto, en esta ocasión, los alumnos de la diplomatura de ciencias empresariales muestran un comportamiento diferencial muy importante, pues el 62.5% consideran que la valoración del empresario en su entorno es más positiva que en España, y ninguno de ellos cree que sea más negativa. Entre las dos licenciaturas, en cambio, las diferencias no son significativas, aunque los estudiantes de economía tienden a tener una valoración algo menos favorable (29.0% de ellos opinan que la valoración en su entorno es peor, mientras que sólo el 13.0% de los estudiantes de administración de empresas expresan esa opinión).

Figura V.17
Comparación de valoraciones empresariales en el entorno cercano



Fuente: elaboración propia.

Un segundo aspecto educativo que parece tener cierta influencia es la duración prevista de los estudios⁽⁶²³⁾. Así, según se muestra en la Figura V.18, aquellos estudiantes que esperan finalizar sus estudios en cinco o menos años tienden a considerar en menor medida equivalentes las valoraciones en su entorno cercano y en el ámbito superior de referencia (provincia o país). En cambio, consideran esa

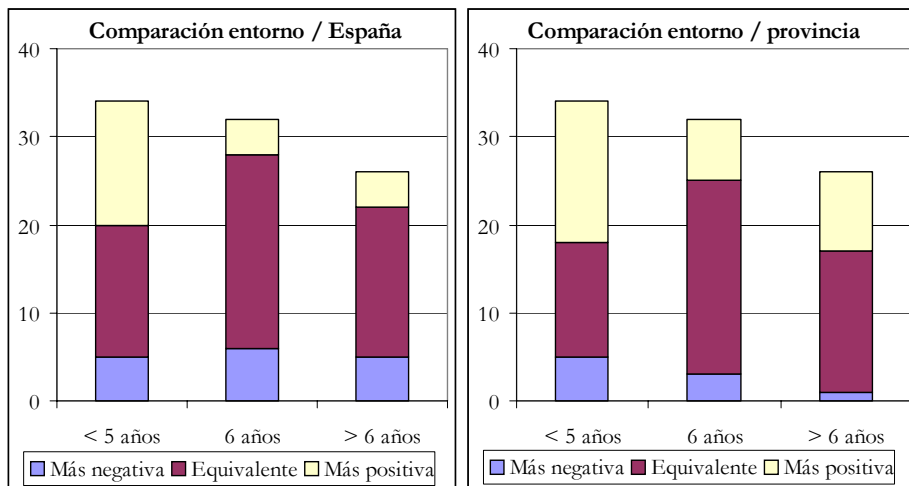
(622) La relación entre la variable “titulación” y la “comparación entorno/España” es significativa ($p < 0.05$).

(623) La relación de la duración de los estudios es significativa ($p < 0.1$) tanto con la comparación entre valoraciones entorno/España como con la comparación entorno/provincia.

valoración como más positiva en su entorno (41.2% en comparación con España, y 47.1% con respecto a la provincia), y también -en relación a la provincia- como más negativa (14.7%).

Por su parte, para quienes la duración esperada es mayor, la valoración de la actividad empresarial tiende a ser en mucha mayor medida equivalente en los distintos ámbitos de referencia, y siempre superior al 60%. Por tanto, parece que los estudiantes que esperan finalizar antes son más extremistas en sus opiniones, y éstas son en general más favorables, aunque cuando comparamos con la provincia también existen más opiniones negativas. Esto contrasta con el hecho señalado en el apartado anterior de que la comparación entre las perspectivas para ser empresario y las generales de la economía empeoran a medida que se incrementa la duración prevista de los estudios. Así, cabe pensar que los estudiantes que tardan más en terminar tienen una visión más negativa de sus propias salidas profesionales, pero más neutral en cuanto a las valoraciones percibidas. No obstante, no se puede descartar que esta variable se vea influida por la titulación, ya que siete de los ocho alumno de la diplomatura confían en finalizar sus estudios en cinco años o menos.

Figura V.18
Valoración de actividad empresarial según duración de los estudios



Fuente: elaboración propia.

En relación a los rasgos psicológicos analizados, la propensión a asumir riesgos presenta una relación significativa con las dos variables de comparación

que hemos construido⁽⁶²⁴⁾. Así, como muestra la Tabla V.19, una mayor propensión se corresponde con una valoración del empresario en su entorno cercano superior. En concreto, el 77.3% de quienes creen que esa actividad se valora mejor en su entorno que en España tienen una propensión a asumir riesgos alta. Del mismo modo, cuando la comparación se establece con la provincia, ese porcentaje es del 78.1%. En cambio, un nivel medio de ese rasgo psicológico se asocia en mayor medida con valoraciones equivalentes o más negativas. En este sentido, se puede argumentar que el tipo de personalidad depende de los valores sociales en el entorno más cercano, por lo que la mayor presencia de valores asociados a una imagen positiva del empresario induciría a desarrollar una personalidad más proclive a la asunción de riesgos⁽⁶²⁵⁾.

Tabla V.19

Valoración social del empresario según propensión a asumir riesgos

Propensión asumir riesgos	Valoración entorno-España				Valoración entorno / provincia			
	Más negativa	Equiva- lente	Más positiva	Total	Más negativa	Equiva- lente	Más positiva	Total
Baja	1	2	--	3	1	2	--	3
Media	8	29	5	42	5	30	7	42
Alta	7	24	17	48	4	19	25	48
Total	16	55	22	93	10	51	32	93

Fuente: elaboración propia.

Por último, cuando tomamos en consideración otros antecedentes de la intención empresarial, no existe ninguna relación significativa con el conocimiento del entorno empresarial. En cambio, sí la hay con algunas de las variables que miden la atracción hacia la actividad empresarial. En primer lugar, la actividad preferida está relacionada con la comparación entre la valoración social en el entorno cercano y en la provincia⁽⁶²⁶⁾. Así, aquellos que prefieren ser asalariados tienden notoriamente a percibir en su entorno una valoración del empresario equivalente a la provincial (70.8% frente a una media muestral de 54.5%), según

(624) La relación de la propensión a asumir riesgos con la comparación entorno/España es significativa ($p < 0.1$), y con la comparación entorno / provincia es muy significativa ($p < 0.01$), según los diversos estadísticos analizados.

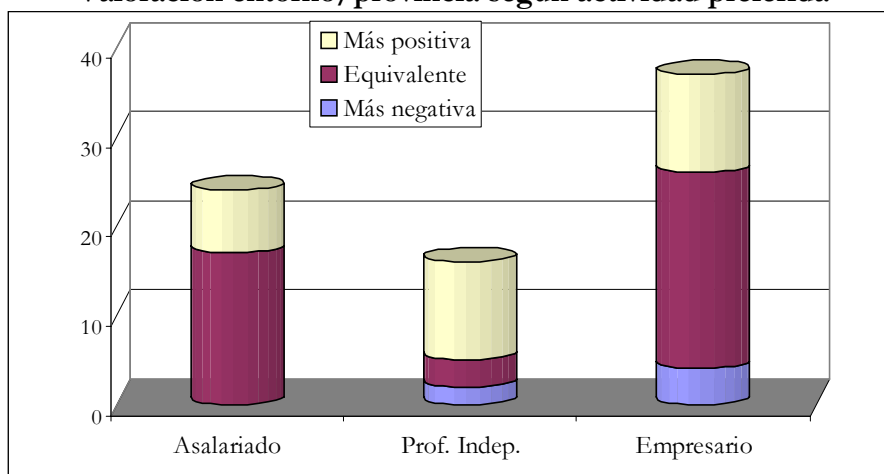
(625) La falta de relación significativa con otros rasgos que también se asocian normalmente a la actividad empresarial debilita este argumento. Sin embargo, en la medida en que el riesgo sea considerado el rasgo más directamente asociado a esa actividad, podría estar justificado.

(626) Esa relación es significativa ($p < 0.05$) según los distintos estadísticos analizados.

se observa en la Figura V.19. Al mismo tiempo, ninguno de ellos considera que el empresario esté peor valorado en su entorno que en la provincia, por lo que no debe ser ese el motivo por el que prefieren ser asalariados.

Aquellos que indican su preferencia por ser profesionales independientes son los que en mayor medida perciben a su alrededor una imagen social del empresario más positiva que en la provincia (68.8% frente a una media muestral de 37.7%). Quizá estas personas no quieren las responsabilidades y dificultades inherentes a la puesta en marcha de una empresa -por ejemplo la inversión inicial, los empleados o un inmovilizado importante-, a pesar de esa imagen relativamente más favorable. En este sentido, el trabajo independiente también es ocupación por cuenta propia y puede considerarse actividad empresarial, si bien con un grado de complejidad más reducido. Sin embargo, entre los que quieren ser empresarios, la proporción de los que perciben una imagen más positiva, equivalente o más negativa que en la provincia coincide en gran medida con la distribución del conjunto muestral. Por tanto, cabe afirmar que esa preferencia no se debe a una valoración especialmente favorable en su entorno más cercano.

Figura V.19
Valoración entorno/provincia según actividad preferida



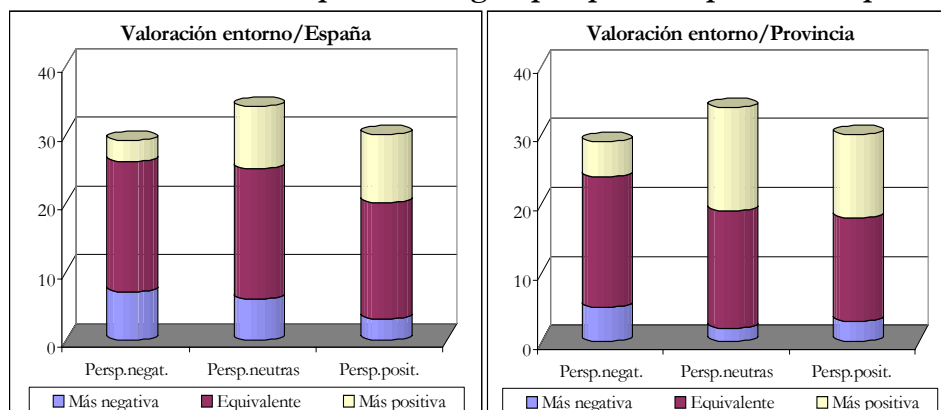
Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, la comparación que realizamos en el apartado anterior entre las perspectivas para desarrollar una actividad empresarial y las relativas a trabajar como asalariado también está relacionada con la valoración social de la actividad

empresarial en el entorno más cercano (tanto en relación a la valoración provincial como a la nacional). En ambos casos existe una relación lineal positiva y significativa⁽⁶²⁷⁾. De esta forma, a medida que mejora la consideración que el individuo tiene de las perspectivas para ser empresario en su provincia (en relación a las de ser asalariado), se eleva también la percepción sobre la valoración social de la actividad empresarial en su entorno más cercano (relativa a la existente en la provincia o en España).

Figura V.20

Valoración actividad empresarial según perspectivas para ser empresario



Fuente: elaboración propia.

Así, la Figura V.20 muestra cómo la proporción de los que perciben a su alrededor una valoración de la actividad empresarial más favorable se eleva continuamente cuando mejoran las perspectivas para ser empresario (suben desde el 10.3% y el 17.2% hasta el 33.3% y 40.0%, según se comparen con España o con la provincia, respectivamente). Por contra, en el extremo opuesto, el porcentaje de estudiantes que perciben una valoración más negativa de la actividad empresarial en su entorno se reduce continuamente a medida que mejora la percepción de perspectivas para ser empresario (descienden desde el 24.1% -comparación con España- y el 17.2% -comparación con la provincia-, hasta el 10.0% en ambas ocasiones).

(627) En los dos casos todos los estadísticos para variables ordinales señalan la existencia de esa relación, incluido en especial el coeficiente de correlación de Pearson que es positivo y significativo. En particular, la relación con la comparación entorno/España es más significativa ($p < 0.05$) que con la comparación entorno/provincia ($p < 0.1$). No obstante, los estadísticos más generales como el P^2 no detectan esas relaciones.

Es decir, en este caso se observa una coincidencia muy clara entre la atracción hacia la actividad empresarial y la valoración social de la misma. Cuando mejora una de ellas, la otra también lo hace. Se trata de un resultado esperado e intuitivamente muy lógico. Esta relación podría servir de argumento para defender las actuaciones tendentes a lograr una mejor imagen social del empresario y, en especial, aquellas iniciativas formativas orientadas a la sensibilización hacia la actividad empresarial.

c) Apoyo familiar a la creación de empresa

Los dos aspectos analizados hasta ahora para medir la valoración social de la actividad empresarial se han referido a cuestiones de tipo general. Esta tercera variable, en cambio, pide al entrevistado que se sitúe en la posición hipotética de creación de una empresa, y que aventure cuál sería la reacción de su familia. El papel de la familia es muy destacado, pues constituye un grupo de referencia de primer orden tanto en la configuración del entorno cercano del individuo, como en la transmisión de valores sociales. De esta forma, se han ofrecido cuatro respuestas que expresan distintos niveles de apoyo. Sin embargo, a la hora de analizar los resultados, sólo tres de los encuestados habían marcado la opción más negativa, por lo que se incluyeron junto con la respuesta inmediatamente anterior.

Tabla V.20
Apoyo familiar a la creación según nivel de estudios del padre

Apoyo de la familia	Nivel de estudios del padre			Total
	Primaria	Secundaria	Universidad	
Completamente	17	11	15	43
En parte	11	5	8	24
No estoy seguro	10	5	1	16
Total	38	21	24	83

Fuente: elaboración propia.

En todo caso, los resultados relativos al apoyo familiar son muy débiles, pues sólo se han encontrado dos variables relacionadas con la misma. La primera de ellas, según se recoge en la Tabla V.20, es el nivel de estudios del padre⁽⁶²⁸⁾. Como puede observarse, a medida que aumenta ese nivel, es más probable que el

(628) La relación entre nivel de estudios paternos y apoyo familiar a la creación de empresa es significativa ($p < 0.1$).

estudiantes crea que contará con el apoyo familiar. En particular, entre quienes tienen padre universitario, el 62.5% espera contar con un apoyo completo, mientras que sólo un 4.2% no está seguro (un sólo caso). En sentido inverso, el 62.5% de los encuestados que no están seguros de recibir ese apoyo tienen padres con formación primaria. Esa relación es coherente con los resultados anteriores que vinculaban el nivel socioeconómico familiar con la mejor consideración del empresario, con el deseo de crear una empresa al finalizar los estudios, o con la preferencia por la actividad empresarial. Del mismo modo, también hemos encontrado que el nivel de renta influye en la identificación de un menor número de obstáculos sociales.

La segunda variable que influye sobre el apoyo familiar es -para aquellos con experiencia laboral- el tiempo transcurrido desde que se abandonó el último empleo⁽⁶²⁹⁾. Así, a medida que ese plazo se eleva, la confianza en contar con ese apoyo tiende a aumentar. En concreto, para quienes aún están trabajando, son sólo un 42.9% los que están seguros de contar con el respaldo familiar, frente a una media de 52.9%, y a un nivel de 66.7% para los que abandonaron el empleo hace más de un año. Por contra, quienes no están seguros de que sus familias les secundaran se dividen por mitades entre quienes están aún trabajando y los que lo dejaron hace menos de un año. Podría considerarse, según esto, que las familias de los estudiantes que están trabajando tenderían a apoyar en menor medida que éstos decidiesen crear una empresa, probablemente por suponer la renuncia a ese trabajo. En cambio, cuando ya se ha renunciado al mismo y las posibilidades de retomarlo parecen alejarse, el entrevistado cree que contaría con más apoyo familiar.

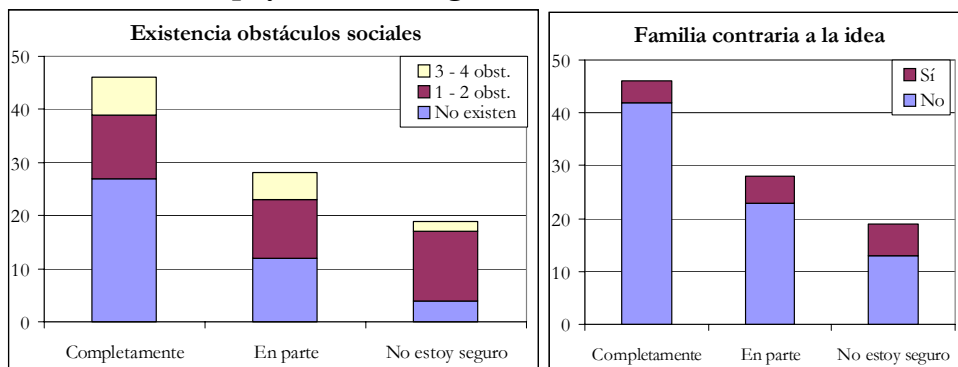
Por último, hemos considerado conveniente reflejar la relación existente entre el apoyo por parte de la familia a la creación de empresa y la existencia de obstáculos sociales. Así, en la Figura V.21 se representa, en primer lugar, la proporción de estudiantes que espera contar con distintos niveles de apoyo familiar y el número de obstáculos sociales que identifica⁽⁶³⁰⁾. Como se puede observar, la proporción de encuestados que no encuentran ninguna traba aumenta continuamente desde el 21.1% para los que no están seguros de ese apoyo, pasando por el 42.9% de los que esperan un respaldo parcial, y llegando al 58.7%

(629) Esa relación es significativa ($p < 0.1$) según los distintos estadísticos analizados.

(630) Esa relación es significativa ($p < 0.05$) según todos los estadísticos analizados.

de quienes confían en un respaldo completo (la media muestral es 46.2%). En correspondencia, la proporción de los que encuentran alguna traba social aumenta continuamente cuando se debilita el apoyo esperado, si bien ese efecto tiende a concentrarse en la existencia de 1 o 2 obstáculos.

Figura V.21
Apoyo familiar según obstáculos sociales



Fuente: elaboración propia.

La existencia de esa relación no debe sorprender, pues es evidente que la familia constituye un instrumento de socialización fundamental. En este sentido, a modo de comprobación, hemos analizado la relación entre el apoyo familiar y uno de los obstáculos sociales que señalaba la posibilidad de que la familia fuese contraria a la idea de crear una empresa. Como cabía esperar, esa relación existe y es significativa⁽⁶³¹⁾, según puede observarse en el panel derecho de la Figura V.21. Así, aunque sólo son 15 estudiantes los que han apuntado la prevalencia de ese obstáculo (16.1% de la muestra), su presencia aumenta cuando disminuye la confianza en recibir apoyo familiar. En concreto, entre quienes confían completamente en ese respaldo sólo un 8.7% señaló la existencia de ese obstáculo. Esa proporción aumenta al 17.9% entre quienes esperarían un apoyo parcial, y hasta el 31.6% cuando no están seguros de ese apoyo.

3.2.3 Síntesis de las influencias sobre la deseabilidad

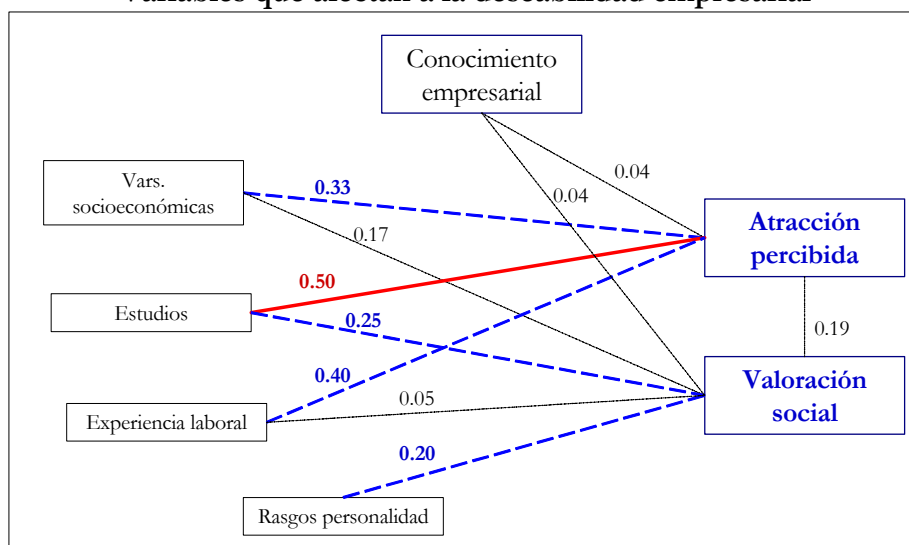
Al igual que hicimos en relación al conocimiento empresarial, en la Figura V.22 resumimos las relaciones significativas existentes y que afectan a alguna de

(631) La relación es significativa ($p < 0.1$) según los diferentes estadísticos analizados.

las variables que hemos utilizado para aproximarnos a la deseabilidad percibida de la actividad empresarial. En este caso, son los indicadores relativos a los estudios que se están cursando y la experiencia laboral los que presentan una mayor intensidad de relaciones con los que componen la atracción percibida hacia esa actividad. A continuación, también las variables socioeconómicas se encuentran vinculadas de forma destacada con la atracción.

En el caso concreto de los estudios, el índice de 0.50 indica que la mitad de todas las posibles relaciones entre las variables que integran esas dos categorías son significativas. Por tanto, cabe concluir que esa vinculación es bastante fuerte. No obstante, a la hora de interpretar el sentido de la misma, es posible considerar la causalidad en las dos direcciones. Así, se puede afirmar que los estudios recibidos han hecho variar la atracción percibida hacia la actividad empresarial. Por contra, también se puede considerar que es esa mayor atracción la que ha influido en la elección de la titulación a estudiar. De cualquier forma, parece evidente que los estudios realizados son un factor importante a tener en cuenta a la hora de analizar la atracción percibida hacia la actividad empresarial.

Figura V.22
Variables que afectan a la deseabilidad empresarial



Fuente: elaboración propia.

De modo más general, en función de los resultados alcanzados a lo largo de este apartado, se puede considerar que la atracción hacia la actividad empresarial

es una actitud relativamente presente entre la población estudiada. Si bien el deseo de crear una empresa inmediatamente después de los estudios es reducido, aquellos que quieren seguir preparándose manifiestan en gran parte que su actividad preferida es la empresarial. De esta forma, la procedencia socioeconómica parece influir en mayor medida sobre el deseo y la capacidad para seguir preparándose, mientras que la existencia de experiencia laboral y sus características intervienen más sobre la valoración de las diferentes opciones y la preferencia por cada una de ellas.

En cambio, como señalamos al comienzo de este apartado, las normas sociales parecen estar relativamente menos vinculadas a las características de los estudiantes que componen la muestra. Tan sólo las variables relativas a los estudios y los rasgos de personalidad destacan por su mayor impacto sobre la valoración social del empresario. Este resultado permite poner de manifiesto la importancia de la formación en la configuración de los valores, lo cual permitiría justificar la utilidad de un curso o programa de educación empresarial que incida sobre ese aspecto. El resultado relativo a los rasgos, por su parte, podría estar indicando que es el entorno social y cultural el que contribuye a configurar el tipo de personalidad y, al mismo tiempo, el que determina la mayor o menor atracción hacia la actividad empresarial. De esta forma, aquellas personas que desarrollan unos mayores niveles de motivación de logro, control interno o propensión a asumir riesgos, tendrían a su alrededor un entorno que valora la actividad empresarial como una salida socialmente reconocida, lo que contribuiría a que la prefieran y la elijan en mayor medida.

Por otra parte, hemos encontrado algunas relaciones significativas entre los dos aspectos que componen la deseabilidad empresarial. Esa cierta correlación que parece existir entre la atracción hacia la actividad empresarial y la valoración social estaría poniendo de manifiesto que -como por otra parte es lógico suponer- los estudiantes encuestados tienden a verse atraídos por las actividades que creen que gozan de un cierto reconocimiento social.

Con el estudio de la valoración social del empresario hemos completado el análisis de la deseabilidad de la actividad empresarial. En este sentido, cabe afirmar que la atracción hacia esa actividad se muestra notablemente más sensible a las características de los individuos que integran la muestra. En efecto, como muestra la Figura V.22, los estudios realizados, la experiencia laboral, y las variables

socioeconómicas se hayan estrechamente relacionadas con el grado de atracción que los individuos manifiestan. La valoración social, por su parte, parece variar menos con esas características de la muestra.

Cabe la posibilidad, a este respecto, que las variables escogidas para analizar la valoración social no sean las más adecuadas. No obstante, también es razonable suponer que las variables relativas a la atracción personal del sujeto hacia una actividad serán más sensibles a las propias características del mismo. Por el contrario, los valores sociales -por definición- deben ser en mayor medida compartidos por el conjunto de la sociedad, de forma que las variaciones entre los distintos grupos sociales o demográficos serán más pequeñas.

3.3 Factibilidad de la actividad empresarial

Hasta ahora hemos estado comentando lo que Shapero y Sokol (1982) denominan la deseabilidad de la actividad empresarial. Es decir, la medida en la que el individuo desea ser empresario. En cambio, otro factor fundamental en los modelos de intenciones es la capacidad del sujeto para ser empresario. En concreto, lo que resulta relevante es la percepción que tiene el sujeto acerca de su propia aptitud o competencia para desempeñar esa actividad, denominado por esos autores “factibilidad percibida”. El modelo de comportamiento planeado de Ajzen (1991) utiliza un concepto muy similar denominado “control percibido sobre el comportamiento” (perceived behavioural control). Así, aunque la denominación adoptada en este trabajo corresponde a Shapero y Sokol (1982), a lo largo de esta investigación entenderemos que son conceptos equivalentes⁽⁶³²⁾.

3.3.1. Variables analizadas

Sin embargo, al igual que ocurre con la deseabilidad, existen múltiples aspectos que pueden influir sobre el sentimiento de aptitud o capacidad para ser empresario. Por lo tanto, es necesario tener en cuenta diferentes cuestiones. En este sentido, en este apartado vamos a tratar de medir hasta qué punto los estudiantes que componen la muestra se consideran suficientemente capacitados para desempeñar una actividad empresarial. Para ello hemos utilizado un total de

(632) Véase Ajzen, I. (2002b): “Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior”, *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 32, pp. 1-20, p. 4.

seis variables que tratan de recoger diferentes facetas de esa factibilidad, y que las hemos agrupado en cuatro categorías.

a) Dificultad de la actividad empresarial

Así, en primer lugar, se ha preguntado a los encuestados si consideran que crear una empresa y mantenerla en funcionamiento es difícil. Las respuestas han tendido a evitar los extremos, pues sólo uno señaló que es prácticamente imposible, mientras que ninguno indicó que lo considerase más bien fácil. Por lo tanto, hemos considerado sólo dos categorías que podemos denominar como “muy difícil” y “poco difícil”, existiendo una gran mayoría de encuestados que percibe la actividad empresarial como muy difícil (79 estudiantes, un 84.9% de la muestra).

Tabla V.21
Dificultad de la actividad empresarial según nivel socioeconómico

Dificultad actividad empresarial	Estudios padre				Nivel de Renta				Estudios madre			
	Prim.	Secun	Univ.	Total	Bajo	Medio	Alto	Total	Prim.	Secun	Univ.	Total
Muy difícil	37	16	17	70	19	38	22	79	47	21	9	77
Poco difícil	1	5	7	13	2	3	9	14	5	6	3	14
Total	38	21	24	83	21	41	31	93	52	27	12	91

Fuente: elaboración propia.

Entre las características generales que se relacionan con la opinión sobre la dificultad de esa actividad, sólo el nivel socioeconómico y uno de los rasgos psicológicos parecen ejercer una influencia relevante. Así, en relación al primero de ellos, la conexión parece ser bastante fuerte, pues tanto el nivel de renta como los estudios de ambos progenitores resultan significativos⁽⁶³³⁾. En la Tabla V.21 se reflejan esos resultados. Como puede observarse, a medida que el nivel socioeconómico se eleva, también lo hace la proporción de los que encuentran la actividad empresarial sólo moderadamente difícil. En concreto, esa proporción parte de entre un 2.6% (para quienes tienen padres con estudios primarios) y un

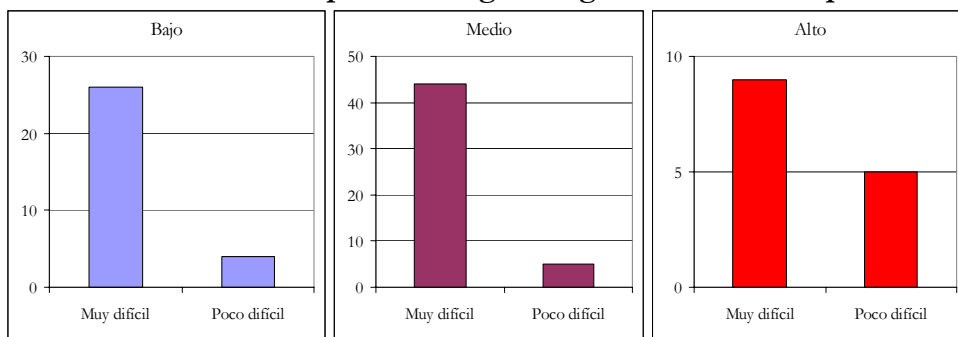
(633) La relación más clara se establece con el nivel de estudios del padre ($p < 0.01$), seguida de la existente con el nivel de renta ($p < 0.05$) y, por último, por la que se refiere a los estudios de la madre ($p < 0.1$). En cualquier caso, la relación es lineal y directa en los tres casos, con coeficientes de correlación de 0.320, 0.223 y 0.177, respectivamente.

9.6% (para aquellos cuyas madres tienen estudios primarios), y llega a alcanzar porcentajes de entre el 25.0% (cuando la madre tiene estudios universitarios) y el 29.2% (cuando el padre tiene estudios universitarios). Por lo tanto, cabe pensar que son los recursos disponibles dentro de la familia los que contribuyen a que el estudiante perciba como menos difícil la realización de una actividad empresarial. En este sentido, se podrían incluir no sólo los recursos económicos, sino también los relativos a nivel de conocimiento y amplitud de la red de contactos sociales.

De forma similar, un nivel más alto del rasgo solventador de problemas se asocia con una menor dificultad percibida de la actividad empresarial⁽⁶³⁴⁾. Este resultado es muy lógico en el sentido de que la creación y desarrollo de empresas supone tener que resolver continuamente problemas que van surgiendo. Por tanto, es razonable que la persona que tiene mayor capacidad para superar obstáculos encuentre menos dificultad en la actividad empresarial. Sin embargo, esa relación sólo se pone de manifiesto para niveles altos de esa variable psicológica, donde el porcentaje de los que encuentran la actividad poco difícil asciende al 35.7%. En cambio, según se observa en la Figura V.23, no existen apenas diferencias entre los niveles medios y bajos de la capacidad de solventar problemas.

Figura V.23

Dificultad actividad empresarial según rasgo solventador de problemas



Fuente: elaboración propia.

Por su parte, cuando comprobamos la existencia de relaciones con otros elementos del modelo, encontramos que el conocimiento de un empresario juega

(634) La relación entre el rasgo solventador de problemas y la dificultad percibida de la actividad empresarial es significativa ($p < 0.1$).

un papel muy relevante como antecedente de la dificultad percibida⁽⁶³⁵⁾. En efecto, sólo quienes conocen a un empresario tienen probabilidades de considerar la actividad empresarial como poco difícil (los 14 encuestados que señalaron esa opción conocían a un empresario). Por contra, entre quienes no conocen a ningún empresario todos consideran la actividad empresarial como muy difícil. De esta forma, la existencia de modelos de conducta parece confirmarse como una de las variables a tener en cuenta en el estudio del potencial empresarial.

Existe, además, una relación significativa con las perspectivas percibidas para desarrollar la actividad empresarial⁽⁶³⁶⁾. De esta forma, como muestra la Tabla V.22, si comparamos la impresión sobre las perspectivas empresariales tanto con las generales de la economía, como con las relativas a trabajar asalariado, a medida que aquellas son relativamente mejores que éstas, la dificultad percibida en la actividad empresarial disminuye. Así, entre quienes creen que las perspectivas para ser empresario son mejores que las generales de la economía, el 35.3% percibe la actividad empresarial como poco difícil. En cambio, entre quienes la consideran equivalentes o peores no existen diferencias elevadas (el 92.3% y el 86.5%, respectivamente percibe la actividad empresarial como muy difícil).

Tabla V.22
Dificultad actividad empresarial según perspectivas para ser empresario

Dificultad creación empresa	Comparación empresario/provincia				Comparación empresario/asalariado			
	Más negativa	Equivalente	Más positiva	Total	Más negativa	Equivalente	Más positiva	Total
Muy difícil	32	36	11	79	23	33	23	79
Poco difícil	5	3	6	14	6	1	7	14
Total	37	39	17	93	29	34	30	93

Fuente: elaboración propia.

Por su parte, cuando se comparan las perspectivas para ser empresario con las relativas a ser asalariado, la equivalencia entre ambas se asocia a mayores dificultades percibidas en la actividad empresarial (el 97.1% la percibe como muy difícil), y no existen distinciones entre los que valoran esas perspectivas mejor o peor (el 23.3% y el 20.7%, respectivamente, perciben la actividad como poco

(635) Esta relación es significativa ($p < 0.05$) según todos los estadísticos analizados.

(636) Ambas relaciones son significativas ($p < 0.1$) según los diferentes estadísticos analizados. Sin embargo, a pesar de que se trata de variables ordinales, los estadísticos de este tipo no encuentran esas relaciones. Esto se debería a que la relación no es lineal.

difícil). Este resultado resulta relativamente sorprendente pues, aunque era de esperar que unas mejores expectativas para ser empresario que asalariado se asocien a la menor dificultad percibida, no parece lógico que al mismo tiempo, las peores perspectivas para ser empresario también se asocien a una menor percepción de dificultad para esa actividad.

Por ello, hemos tratado de averiguar qué variables pueden estar mediando en esa relación y hemos encontrado, en primer lugar, que la existencia de obstáculos sociales resulta determinante. Así, cuando no se detectan esos obstáculos, el 71.4% de quienes consideran poco difícil la actividad empresarial creen que las perspectivas son más positivas para ser empresario, y sólo un 14.3% creen que son más negativas. Por contra, cuando sí se identifican trabas sociales, la situación se invierte, y son el 71.4% de los que consideran poco difícil esa actividad los que creen que las perspectivas son peores. Se trata, por tanto, de una situación en la que están relacionadas variables correspondientes tanto a la atracción, como a las normas sociales, como también a la factibilidad.

b) Capacitación para la actividad empresarial

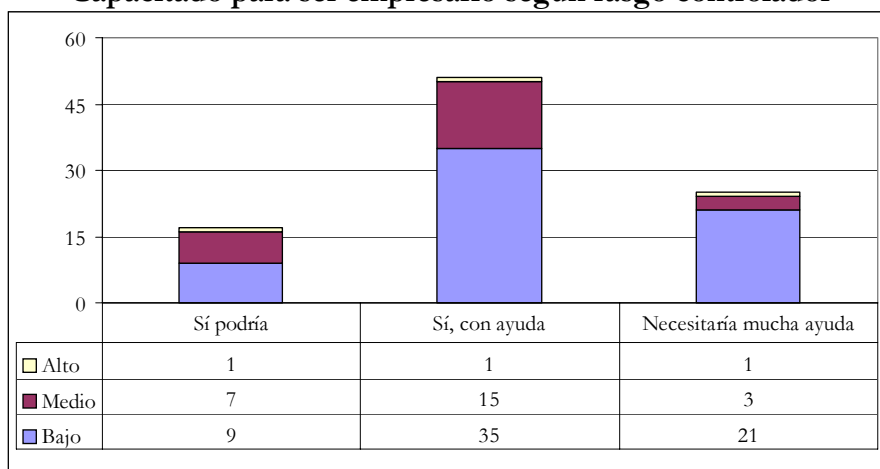
Una segunda cuestión que trata de medir el grado de factibilidad o autoeficacia⁽⁶³⁷⁾ empresarial de los estudiantes entrevistados se refiere a si se consideran capacitados para crear una empresa y que tenga éxito. De esta forma, la respuesta más frecuente se corresponde con la opinión de que sí podrían hacerlo, aunque con algo de preparación y ayuda (51 casos, un 54.8% de la muestra). Mientras, sólo dos de los encuestados consideran que no podrían hacerlo. Por tanto, a efectos de análisis se decidió agregar estos dos casos con la tercera respuesta (necesitaría mucho apoyo para lograrlo), sumando un total de 25 observaciones (26.9% de la muestra).

Las características generales que ejercen alguna influencia sobre el sentimiento de capacitación son relativamente escasas, ya que sólo el motivo para elegir los estudios y el rasgo psicológico de controlador resultan significativas. Así, respecto

(637) Como se comentó en el Capítulo II, la factibilidad, el control percibido sobre el comportamiento, y la autoeficacia percibida son conceptos muy similares. Por ello, en este capítulo vamos a utilizarlos como sinónimos.

a la primera de ellas⁽⁶³⁸⁾, la selección de la titulación a estudiar basada en la vocación tiende a asociarse a la opinión de que sí podrían hacerlo aunque con ayuda (un 76.7% de los alumnos vocacionales señala esta opción, frente a una media muestral de 54.8%), y son muy pocos los que creen que no podrían hacerlo o necesitarían mucha ayuda (un 6.7% frente a un 26.9% en el conjunto de la muestra). En cambio, quienes eligieron estos estudios pensando en sus salidas tienden a considerar en mayor medida que necesitarían mucha ayuda para ser empresario (41.7%).

Figura V.24
Capacitado para ser empresario según rasgo controlador



Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, el rasgo de controlador también tiene una influencia significativa sobre la capacitación empresarial⁽⁶³⁹⁾. Como se muestra en la Figura V.24, la mayor confianza en la propia capacitación para crear una empresa y que tenga éxito se asocia con un mayor nivel del rasgo controlador. Así, los individuos menos controladores suponen el 84.0% de quienes creen que necesitarían mucha ayuda, el 68.6% de los que piensan que podrían hacerlo con ayuda, y el 52.9% de los que están más seguros de su capacidad. Al mismo tiempo, un nivel medio del rasgo controlador se asocia en mayor medida a ese sentimiento de capacitación (41.2% de quienes creen que sí podrían, un 29.4% de quienes podrían hacerlo con

(638) La relación entre motivación para elegir los estudios y capacitación para ser empresario es muy significativa ($p < 0.01$).

(639) Esta relación es significativa ($p < 0.1$) según los distintos estadísticos analizados.

algo de ayuda, y un 12.0% de quienes necesitarían mucha ayuda)⁽⁶⁴⁰⁾. Si tenemos en cuenta que la actividad empresarial supone necesariamente tener que influir sobre otros para que contribuyan a las metas propias, el poseer esa facultad parece lógico que contribuya a considerarse más capacitado para ser empresario.

A continuación, hemos comprobado la existencia de relaciones con otros antecedentes de las intenciones empresariales. De nuevo encontramos que el conocimiento de algún empresario ejerce un efecto muy relevante sobre la factibilidad percibida⁽⁶⁴¹⁾, como se observa en la Tabla V.23. Aquellos estudiantes que no conocen a ninguno no se sienten plenamente capaces de ser empresarios, ya que se dividen casi por mitades entre los que podrían hacerlo con algo de ayuda (11 casos, un 55.0%) y los que necesitaría mucha ayuda (9 casos, 45.0%). En cambio, todos los encuestados que manifiestan sentirse completamente capaces tienen un modelo de conducta empresarial conocido.

Tabla V.23
Capacitado para ser empresario según conocimiento de empresario

Capacitado para la actividad empresarial	Conocimiento de empresario		
	No	Sí	Total
Sí podría	--	17	17
Sí, con algo de ayuda	11	40	51
Necesitaría mucha ayuda	9	16	25
Total	20	73	93

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, también se han encontrado relaciones con la atracción hacia la actividad empresarial, y con la valoración social. En relación al primero de esos aspectos, la actividad preferida se encuentra vinculada con la capacitación percibida⁽⁶⁴²⁾. Como muestra la Figura V.25, la consideración de estar capacitado es mucho mayor entre quienes desean ser empresarios (diez de éstos se consideran capacitados, un 27.0%), mientras que desciende para quienes desean ser profesional independiente (18.8%) y más aún entre los que prefieren el trabajo asalariado (12.5%). En el extremo contrario, entre los que quieren ser empresarios,

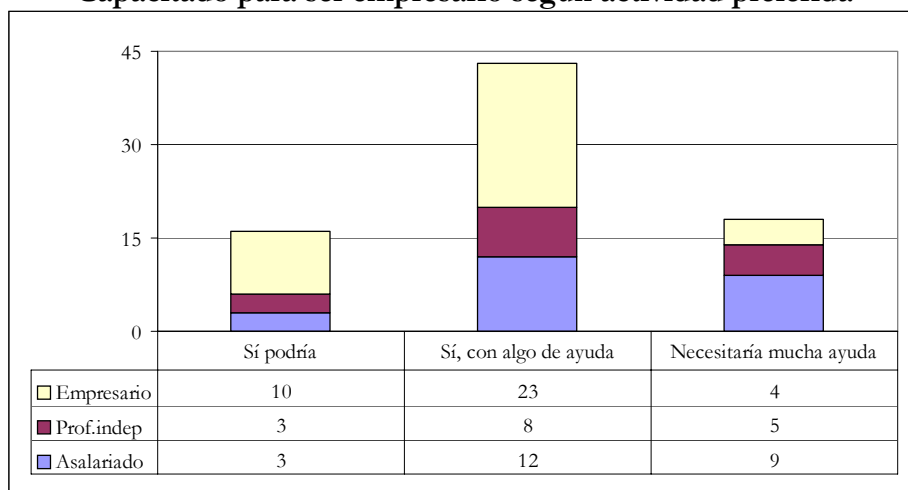
(640) Un nivel alto del rasgo controlador sólo se da en tres casos, por lo que no se pueden extraer conclusiones respecto a ese valor de la variable.

(641) Esa relación es significativa ($p < 0.05$) según todos los estadísticos analizados.

(642) La relación entre actividad preferida y capacitación para ser empresario es significativa ($p < 0.1$).

la proporción de quienes perciben falta de capacidad y necesitarían mucha ayuda es de sólo el 10.8%, mientras que ascienden al 31.3% y al 37.5% para los que se inclinan por la profesión independiente y el trabajo asalariado, respectivamente. Según este resultado, cabría pensar que el sentimiento de capacitación estaría influyendo en una mayor atracción hacia la actividad empresarial. Sin embargo, también puede ocurrir que existan algunas variables adicionales que contribuyan a elevar tanto la sensación de capacidad como la preferencia por la actividad. En este sentido, el haber participado en iniciativas de educación empresarial podría estar actuando en esa dirección (véase Capítulo VI).

Figura V.25
Capacitado para ser empresario según actividad preferida



Fuente: elaboración propia.

Por último, en relación a la valoración social de la actividad empresarial, el apoyo de la familia en la creación de empresas se encuentra relacionada con la capacitación para ser empresario⁽⁶⁴³⁾. De esta forma, aquellos que no están seguros de recibir apoyo familiar para la creación de una empresa sienten, al mismo tiempo, que necesitarían mucha ayuda para ser empresarios. En concreto, como muestra la Tabla V.24, son diez los casos en que coinciden ambas circunstancias, lo que supone un 52.6% de quienes no esperan apoyo familiar (frente a una media muestral del 26.9%), y el 40.0% de los que necesitarían mucha ayuda (frente a un 20.4% en el conjunto de la muestra). En el extremo opuesto, existen 12 casos en

(643) Esa relación es significativa ($p < 0.05$) según los diferentes estadísticos analizados.

los que coincide la seguridad de recibir ese apoyo con el sentimiento de capacidad, lo que supone un 26.1% de todos los que esperan apoyo completo, y un 70.6% de quienes se consideran capacitados.

Tabla V.24

Capacitado para ser empresario según apoyo familiar a la creación

Capacitado para ser empresario	Apoyo de la familia			Total
	Completamente	En parte	No estoy seguro	
Sí podría	12	2	3	17
Sí, con algo de ayuda	27	18	6	51
Necesitaría mucha ayuda	7	8	10	25
Total	46	28	19	93

Fuente: elaboración propia.

Por tanto, en relación al sentimiento de capacidad para ser empresario, se ha puesto de manifiesto que no existen grandes diferencias en el mismo para distintos grupos de encuestados. Tan sólo aspectos el rasgo de controlador ejercen una influencia relevante. Por su parte, también aquí encontramos vinculación entre los tres componentes del modelo de intenciones, pues de nuevo la atracción hacia la actividad empresarial y su valoración social están relacionadas con la capacitación. En particular, el apoyo familiar resulta muy interesante, pues si quienes creen que necesitan mucha ayuda no esperan contar con asistencia de su entorno más cercano -la familia-, es poco probable que alguna vez se decidan a ser empresarios.

c) Formación para ser empresario

En tercer lugar, se preguntó a los estudiantes si han recibido suficiente formación para ser empresario. En la medida en que son necesarios conocimientos y habilidades específicos para desarrollar la actividad empresarial, el sentirse suficientemente formado constituye un elemento importante en la configuración de la autoeficacia o factibilidad percibidas. Por otro lado, también se solicitaba que indicasen en qué aspectos consideran que precisan mayor formación para ser empresario. La cuantificación del número de aspectos señalados nos ha servido como otra forma de medir la existencia o carencia de la preparación necesaria.

Respecto a la primera de esas cuestiones, un 60.2% de los encuestados indicó que había recibido algo de formación, pero insuficiente. Mientras, sólo ocho encuestados señalaron que sí habían recibido suficiente, sin matices. En el otro extremo, fueron 10 los que afirman no haber recibido ninguna y 19 los que no han recibido casi ninguna. Por lo tanto, la situación general no es demasiado desfavorable, ya que el 68.8% afirma haber recibido algo. No obstante, si tenemos en cuenta que se trata de alumnos de las titulaciones más directamente relacionadas con la actividad empresarial, resulta preocupante que un 31.2% señale no haber recibido nada o casi nada.

En cuanto los aspectos en los que precisan más formación, todos los encuestados señalaron al menos uno, lo que da a entender que ni siquiera los ocho estudiantes que afirman haber recibido suficiente formación se sienten completamente preparados. El número medio de aspectos señalados es de 2.54, concentrándose las respuestas entre los dos (29 casos) y los tres (31 casos). A efectos de análisis, hemos agrupado las respuestas que señalaban cuatro o más materias en una sola categoría, ya que las frecuencias absolutas son muy reducidas.

De esta forma, si tenemos en cuenta el carácter de estas variables, no es de extrañar que las características más claramente relacionadas con las mismas sean las relativas a la educación y la experiencia. Por otro lado, un número limitado de aspectos personales, así como el rasgo psicológico de solventador de problemas también parecen ejercer una influencia sobre la consideración acerca de la formación recibida. Así, deteniéndonos en primer lugar en los aspectos personales, las provincias de nacimiento y residencia, así como el nivel de estudios del padre resultan significativas, pero sólo para explicar el número de necesidades formativas identificadas⁽⁶⁴⁴⁾. Los residentes en Sevilla, como muestra la Tabla V.25, tienden a identificar menor número de necesidades formativas. De esta forma, entre los que identifican una sola, el 94.1% residen en Sevilla. Esa proporción desciende hasta el 82.8% para los que identifican dos, al 77.4% si señalan tres, y al 62.5% cuando son cuatro o más las señaladas. Si tenemos en cuenta que los estudios universitarios que están realizando son los mismos, la posible diferencia en cuanto a formación podría deberse a la existencia de una oferta

(644) Las relaciones entre el número de necesidades formativas y tanto la provincia de residencia como el nivel de estudios del padre son significativas ($p < 0.05$ y $p < 0.1$, respectivamente). La relación con la provincia de nacimiento también lo es ($p < 0.05$), pero no se comentan los resultados por entenderse que su influencia se ejerce fundamentalmente a través de la de residencia, con la que está muy correlacionada.

complementaria por parte de organismos públicos y entidades privadas mayor en Sevilla, y de la que los residentes en otras provincias no se habrían beneficiado.

Tabla V.25
Número de necesidades formativas según provincia de residencia

Provincia de residencia	Número necesidades de formación				Total
	1	2	3	4 y más	
Sevilla	16	24	24	10	74
Resto	1	5	7	6	19
Total	17	29	31	16	93

Fuente: elaboración propia.

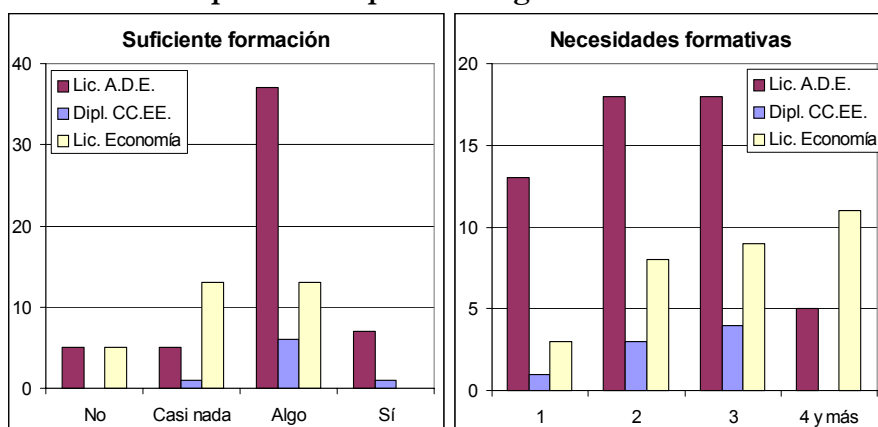
El nivel educativo del padre, por su parte, tiene un efecto mucho más puntual sobre el número de necesidades formativas identificadas. En concreto, aquellos cuyos padres tienen formación secundaria tienden a concentrar sus respuestas entre las dos y las tres necesidades formativas en mayor medida que el resto (85.7% lo hacen así, frente a un 66.2% en el conjunto muestral). Por su parte, si el padre tiene estudios primarios, la tendencia es a identificar mayor número de necesidades formativas (63.1% señalan tres o más, frente a 53.0% en el total de la muestra). Por último, los hijos de padres universitarios no presentan una tendencia demasiado definida. Sin embargo, la interpretación de este resultado no resulta nada fácil, pudiendo quizá tratarse de una correlación espúrea.

Entre las variables relacionadas con la formación, existe un vinculación muy relevante con la titulación escogida⁽⁶⁴⁵⁾. En efecto, como pone de manifiesto la Figura V.26, los estudiantes de la licenciatura en administración y dirección de empresas y los de la diplomatura en empresariales, en su gran mayoría (68.5% y 75.0%, respectivamente), afirman haber recibido algo de formación. Mientras, son muy pocos los alumnos de estas titulaciones que creen abiertamente no haber recibido suficiente formación (9.3% y 0.0%, respectivamente). En cambio, los estudiantes de economía no consideran en ningún caso abiertamente haber recibido suficiente formación, y son una mayoría los que afirman no haber recibido nada o casi nada (58.0%).

(645) Esta relación es muy significativa ($p < 0.01$) para la variable suficiente formación, y también es significativa ($p < 0.05$) para el número de necesidades formativas identificadas.

Del mismo modo, esa situación se repite en relación al número de necesidades formativas, puesto que los alumnos de economía tienden a necesitar formación en una mayor cantidad de aspectos. Este resultado resulta muy razonable, pues los planes de estudios de la licenciatura en economía apenas sí incluyen contenidos relativos a la gestión empresarial, por lo que -en la medida en que éstos son necesarios para la creación y desarrollo de una empresa- es lógico que identifiquen mayores necesidades de formación que sus compañeros estudiantes de administración de empresas o ciencias empresariales.

Figura V.26
Formación para ser empresario según titulación estudiada



Fuente: elaboración propia.

La duración prevista de los estudios, por su parte, también se encuentra relacionada con la formación para ser empresario⁽⁶⁴⁶⁾. En concreto, se trata de una relación lineal inversa. Es decir, a medida que la duración prevista se alarga, la percepción de no haber recibido suficiente formación aumenta. De esta forma, para aquellos alumnos que esperan finalizar en cinco o menos años, un 64.7% afirma haber recibido algo de formación, y otro 17.6% cree que ha recibido suficiente. Por contra, cuando los encuestados esperan tardar siete o más años en completar sus estudios, esos porcentajes se reducen a un 46.2 y un 3.8% respectivamente. En cambio, en este grupo de estudiantes son un 38.5% los que afirman no haber recibido prácticamente ninguna formación. De esta forma, parece que un paso más rápido por la universidad se asocia a una más alta

(646) Esa relación es significativa ($p < 0.05$) según los distintos estadísticos analizados.

apreciación de la formación recibida. Sin embargo, curiosamente, no se asocia a un menor número de aspectos en los que se precisa más formación, lo que puede querer decir que estos alumnos se sienten mejor preparados, pero al mismo tiempo son conscientes en mayor medida de sus carencias.

El tipo de experiencia laboral también ejerce una influencia sobre la percepción de estar formado para ser empresario. En particular, el tiempo que se tiene de experiencia está relacionado con la percepción de haber recibido esa formación, mientras que el tiempo transcurrido desde que finalizó la relación de trabajo lo está con el número de necesidades formativas⁽⁶⁴⁷⁾. En cuanto al primer aspecto, la Tabla V.26 muestra cómo las experiencias muy cortas no inciden apreciablemente sobre la formación percibida. En cambio, una duración mayor parece hacer al trabajador más consciente de sus limitaciones formativas, pues el 58.3% afirman no haber recibido nada o casi nada. Finalmente, cuando la experiencia es suficientemente larga, parece suplir las posibles carencias formativas, llegando al 100% los casos en los que se afirma haber recibido algo o suficiente. Por tanto, a esas edades al menos, una experiencia laboral suficiente ejercería una función comparable a la de la educación en cuanto al sentimiento de estar formado para ser la actividad empresarial.

Tabla V.26
Formación para ser empresario según tiempo de experiencia laboral

Formado creación	Tiempo de experiencia laboral			Total
	< 1 año	1 a 3 años	> 3 años	
No	2	4	--	6
Casi nada	6	3	--	9
Algo	21	4	6	31
Sí	2	1	2	5
Total	31	12	8	51

Fuente: elaboración propia.

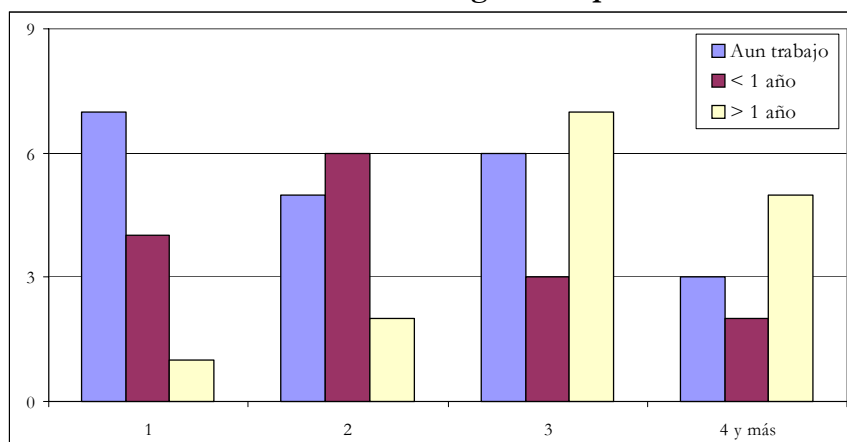
Por otro lado, el tiempo transcurrido desde la última experiencia laboral inciden en la identificación de mayor número de necesidades formativas, según muestra la Figura V.27. En concreto, el 50% de los que señalaron cuatro o más

(647) La relación entre formación para ser empresario y tiempo de experiencia es significativa ($p < 0.1$), como también lo es la existente entre número de necesidades formativas y tiempo desde el fin de la experiencia ($p < 0.05$), según los diferentes estadísticos analizados.

de esas necesidades abandonaron su trabajo hace más de un año. Mientras, ese porcentaje se reduce al 43.8% entre quienes señalaron tres carencias, al 15.4% para los que identificaron dos, y a solamente el 8.3% cuando se identificó una sola necesidad de formación. En sentido contrario, el 58.3% de los que señalan una sola necesidad están aún trabajando, mientras que esa proporción de trabajadores activos se reduce continuamente hasta llegar al 30.0% para los que precisan formación en cuatro o más áreas.

Parece, por lo tanto, que el hecho de estar trabajando proporciona a los entrevistados una sensación de conocimiento que les hace identificar menor número de necesidades formativas. Sin embargo, ese sentimiento estaría asociado más bien al propio hecho de estar trabajando, pues una vez que se abandona el empleo, la sensación de conocimiento decrece rápidamente, haciendo que las áreas de carencia crezcan en consecuencia. De este modo, cuando ha transcurrido más de un año desde el final de la relación laboral, el 80.0% de los encuestados identifican tres o más necesidades, porcentaje que es incluso notoriamente superior al que se da entre los que no han trabajado nunca (50.0%).

Figura V.27
Número de necesidades formativas según tiempo desde fin del trabajo



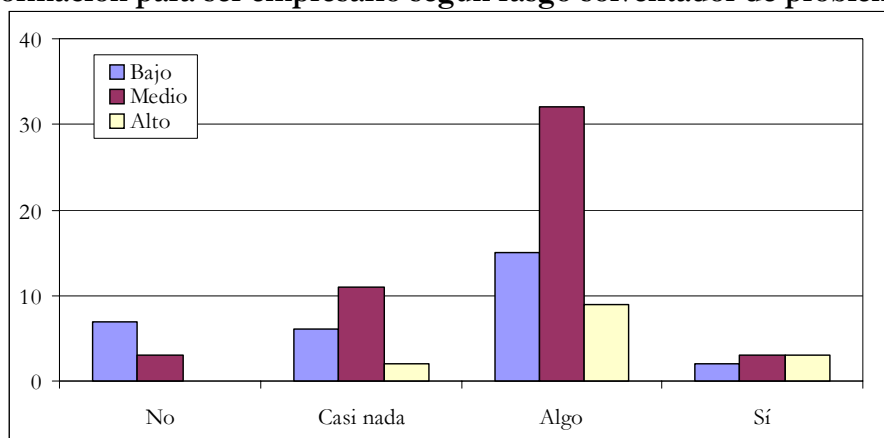
Fuente: elaboración propia.

Existe, además, un rasgo psicológico que se asocia a la percepción de haber recibido suficiente formación para ser empresario⁽⁶⁴⁸⁾, según se recoge en la Figura

(648) La relación entre formación para ser empresario y solventador de problemas es significativa según los distintos

V.28. En particular, destaca el hecho de que quienes afirman categóricamente no haber recibido suficiente formación tienen todos un nivel bajo (70.0%) o medio (30.0%) del rasgo solventador de problemas. Además, a medida que se ha recibido mayor formación, la proporción de individuos con alta capacidad de solucionar problemas se va elevando desde el 0.0%, pasando por el 10.5% entre los que no han recibido casi ninguna, el 16.1% para los que recibieron algo, y el 37.5% para quienes consideran haber recibido suficiente.

Figura V.28
Formación para ser empresario según rasgo solventador de problemas



Fuente: elaboración propia.

Por lo tanto, de nuevo vuelve a surgir la capacidad de solucionar problemas como una variables significativamente asociada a variables que miden algún aspecto de la autoeficacia percibida. Parece confirmarse así la importancia de saber enfrentarse y superar los problemas como un elemento fundamental para plantearse la elección de la carrera empresarial. En este sentido, estarían plenamente justificados los contenidos y métodos de la educación empresarial que tratan de enseñar a enfrentar y solucionar las dificultades y problemas.

Finalmente, cuando comparamos las respuestas a estas variables con las relativas a otros antecedentes de las intenciones, aparecen muy pocas relaciones significativas. Tan sólo la relación con el empresario conocido, así como la actividad preferida tienen alguna vinculación con la percepción de haber recibido

estadísticos analizados ($p < 0.1$).

suficiente formación. En el primer caso, la relación⁽⁶⁴⁹⁾ se basa en que aquellos que conocen a un empresario amigo tienden a tener opiniones más matizadas sobre la recepción de formación, evitando las categorías extremas y señalando sobre todo haber recibido alguna formación (un 72.7%). Mientras, de los siete casos que conocen a un empresario que no es familiar ni amigo, tres son los que afirman no haber recibido ninguna formación, y otros cuatro consideran haber recibido algo.

Por su parte, en relación a la actividad preferida⁽⁶⁵⁰⁾, ninguno de los que quieren ser asalariados afirma haber recibido suficiente formación para ser empresario, mientras que los que piensan que no han recibido ninguna o casi ninguna suman un 37.5%. En cambio, la suma de esas dos categorías sólo representa un 31.3% de los que quieren ser profesionales independientes, y un 21.6% de los que quieren ser empresarios. De nuevo, al igual que con la capacitación para ser empresario, se puede considerar que la percepción de una suficiente formación ayuda a elevar la atracción hacia esa actividad, o que existen variables que influyen positivamente sobre ambos aspectos.

d) Probabilidad de supervivencia y éxito

Para concluir el estudio de la factibilidad percibida de los estudiantes hacia la actividad empresarial, se incluyeron dos cuestiones adicionales. La primera de ellas se refiere a la probabilidad que el individuo cree que tiene -en el caso de crear una empresa- de que ésta sobreviva y sea viable. La segunda, por su parte, pedía que se estimase la probabilidad de que esa empresa alcance un alto nivel de éxito. En este sentido, el concepto de éxito empresarial puede depender de las preferencias y motivaciones de cada entrevistado. No obstante, puesto que en la cuestión sobre supervivencia se incluye el hecho de que la empresa sea viable, el éxito debe ser necesariamente algo más.

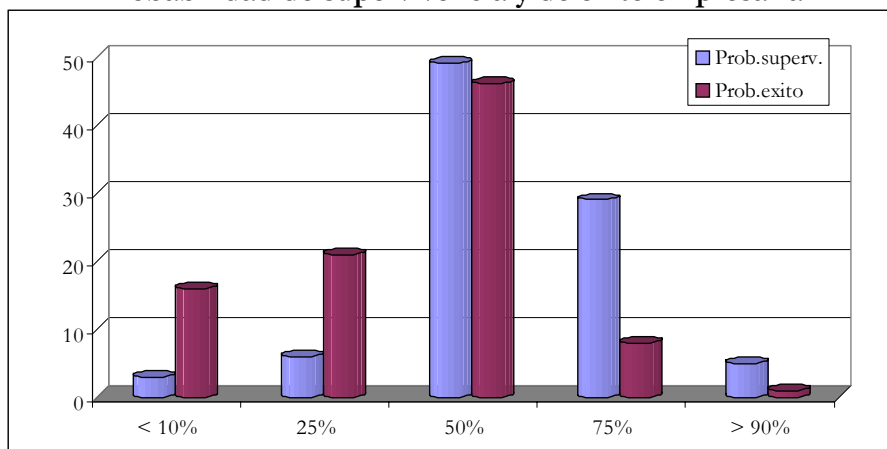
Nuestro propósito ha sido intentar recoger en esa cuestión algún aspecto relativo a la calidad empresarial, ya que el éxito se podría interpretar como el desarrollo de la empresa posterior a la fase de creación. Sin embargo, dadas las dificultades para definir con precisión qué debe entenderse por calidad empresarial, y qué debiera considerarse éxito, en lugar de limitar esa posibilidad

(649) Esa relación es significativa ($p < 0.1$) según los diferentes estadísticos analizados.

(650) La relación entre estas dos variables es significativa ($p < 0.1$).

imponiendo una concepción, se prefirió redactar ese ítem de una forma más laxa. De esta manera, en una pregunta anterior se les pidió a los encuestados que definiesen qué era para ellos el éxito empresarial. Por tanto, la respuesta a esta pregunta podemos entenderla referida a la probabilidad de alcanzar su propia definición de éxito.

Figura V.29
Probabilidad de supervivencia y de éxito empresarial



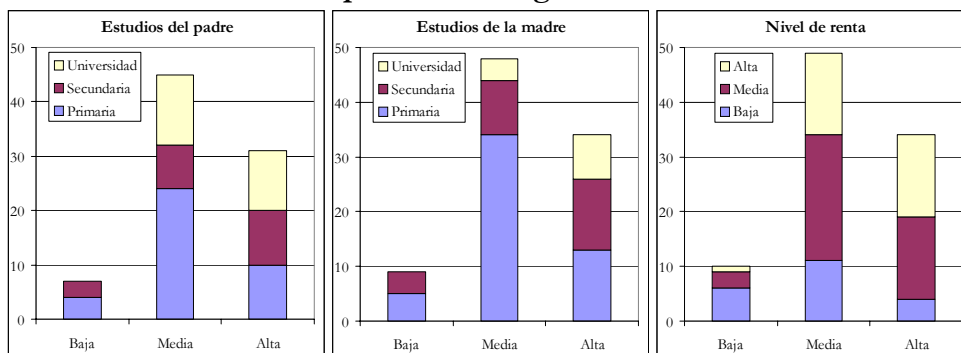
Fuente: elaboración propia.

En la Figura V.29 se recogen las respuestas obtenidas a estas dos cuestiones. Como puede verse, la mayoría de las respuestas tienden a situarse en los valores centrales, siendo la moda para ambas variables el 50%. Sin embargo, el valor medio difiere significativamente, siendo mayor para la supervivencia. Así, podemos decir que los encuestados confían en que la probabilidad de que su empresa sobreviva es mayor del 50% (3.29 en una escala de 1 a 5), mientras que la de lograr el éxito es menor de ese nivel (2.53)⁽⁶⁵¹⁾. A efectos de análisis, dadas las bajas frecuencias en los valores extremos, se agregaron los resultados en dos nuevas variables con tres categorías que corresponden a los niveles de probabilidad baja (menor del 50%), media (50%) y alta (mayor del 50%).

(651) Se ha comprobado si los valores medios de esas dos variables difieren significativamente del valor 3, que corresponde al 50% de probabilidad, mediante el estadístico t de student. Los resultados indican que en ambos casos la diferencia es muy significativa ($p < 0.01$).

Comenzamos, por tanto, analizando la influencia de los factores personales y familiares sobre estas dos variables. En este sentido, existe una diferencia importante en el tipo de factores que afecta a cada una de ellas. Así, la probabilidad de supervivencia depende significativamente del nivel socioeconómico del estudiante⁽⁶⁵²⁾. En cambio, ese nivel no afecta a la probabilidad de éxito, la cual en cambio parece variar en función del sexo⁽⁶⁵³⁾. En efecto, como se muestra claramente en la Figura V.30, un mayor nivel de renta o educativo de los padres se asocia claramente con probabilidades estimadas de supervivencia más altas. De esta forma, entre quienes tienen padres universitarios, ninguno tiene unas expectativas de que su empresa sobreviva menores al 50%. De igual forma, sólo uno de los encuestados con renta más alta la tiene. Por el contrario, sólo un 26.3% de aquellos con menor nivel de estudios del padre, un 25.0% para los de la madre, y un 19.0% de los que tienen un nivel de renta bajo manifiestan una probabilidad de supervivencia superior a la mitad.

Figura V.30
Probabilidad de supervivencia según nivel socioeconómico



Fuente: elaboración propia.

Parece evidente que el mayor nivel socioeconómico familiar proporciona una sensación de factibilidad importante, como ya se puso de manifiesto en relación a la dificultad percibida de la actividad. No obstante, la influencia de la familia no parece ejercerse a través de la capacitación o la formación, ya que no se detectaron relaciones con esas variables. Son las variables más generales -dificultad y

(652) Las tres variables que utilizamos para medir el nivel socioeconómico están significativamente relacionadas con la probabilidad estimada de supervivencia, si bien esa relación es más fuerte para el nivel de renta ($p < 0.01$) que para los estudios de la madre ($p < 0.05$) y los del padre ($p < 0.1$).

(653) La relación entre sexo y probabilidad de éxito es significativa ($p < 0.1$).

supervivencia- las que se ven influidas. Por tanto, cabe pensar que son otra serie de recursos más variados los que proporciona la familia. Entre ellos, probablemente, se encuentren los financieros, pero puede haber otros como por ejemplo una más amplia red de contactos.

El sexo del encuestado, en cambio, ejerce su influencia sobre la probabilidad percibida de éxito. Esta es una de las pocas ocasiones en las que el sexo se ha manifestado como significativo sobre las distintos antecedentes de la intención empresarial, a pesar de que en varias ocasiones hemos detectado una cierta relación, pero que no llegaba a alcanzar un nivel suficiente de significatividad. En este caso, en particular, las mujeres estiman una menor probabilidad de que su empresa alcance el éxito. Así, entre quienes consideran esa probabilidad baja, la mitad son mujeres, mientras que éstas sólo representan el 29.3% de los que estiman esa probabilidad en el 50%, y aún menos (22.2%) entre quienes creen que esa probabilidad es alta.

Parece, por tanto, que las mujeres se sienten igualmente formadas y capacitadas, perciben un nivel semejante de dificultad, y las probabilidades que estiman de que su empresa sobreviva son equivalentes a las de los hombres. En cambio, cuando se trata del desarrollo posterior de la empresa, no creen que puedan lograrlo en la misma medida que los varones. Es posible, a este respecto, que sus motivos para crear la empresa, sus objetivos, o incluso su definición de éxito sea diferente, lo que podría justificar este resultado.

En cuanto a los aspectos formativos, sólo la motivación para elegir los estudios parece ejercer una cierta influencia sobre la probabilidad de supervivencia⁽⁶⁵⁴⁾. Así, la elección basada en la vocación se asocia, sobre todo, a menor consideración de que esa probabilidad sea baja, ya que ninguno de los que tuvieron ese motivo cree que sus expectativas de supervivencia sean menores del 50%. Por su parte, los que pensaban en las salidas profesionales de la titulación escogida, tienden a percibir menores probabilidades de supervivencia. Al igual que ocurrió con la capacitación, la vocación para elegir los estudios parece jugar un papel relevante en la autoeficacia, quizá a través de la percepción de unas normas sociales más favorables a esa actividad, lo cual contribuiría a que los individuos se sintieran más capaces y con mejores perspectivas.

(654) Esa relación es significativa ($p < 0.1$) según los diferentes estadísticos analizados.

La posesión de experiencia laboral, en cambio, está relacionada tanto con la probabilidad de supervivencia, como con la de éxito⁽⁶⁵⁵⁾. Se trata, en los dos casos, de relaciones claramente positivas, ya que la probabilidad manifestada en ambas ocasiones se eleva sustancialmente cuando el encuestado tiene experiencia laboral, como se observa en la Tabla V.27. En concreto, para el caso de la supervivencia, la posesión de experiencia laboral sólo se da en el 20.0% de quienes estiman sus probabilidades bajas, en el 55.1% de los que las estiman medias, y en el 64.7% de los que las consideran altas. Por su parte, entre quienes creen que sus perspectivas de éxito son bajas sólo el 36.8% tienen experiencia laboral, mientras que esa proporción va ascendiendo hasta el 65.2% y el 77.8% para los que las consideran medias y altas, respectivamente.

Tabla V.27
Probabilidades de supervivencia y éxito según experiencia laboral

Experiencia laboral	Probabilidad supervivencia				Probabilidad éxito			
	Baja	Media	Alta	Total	Baja	Media	Alta	Total
No	8	22	12	42	24	16	2	42
Sí	2	27	22	51	14	30	7	51
Total	10	49	34	93	38	46	9	93

Fuente: elaboración propia.

Según esto, el tipo de conocimientos que se adquieren a través de la experiencia laboral parece ser muy relevante de cara al sentimiento de factibilidad. No es de extrañar, por tanto, que en relación a aspectos más puntuales de la autoeficacia las características y condiciones del trabajo desempeñado jueguen un papel más determinantes que el haber trabajado en sí. Sin embargo, cuando se trata de una cuestión más general, como la posibilidad de sobrevivir como empresario, el mero hecho de tener esa experiencia hace mejorar las percepciones. Es posible que el elemento fundamental de esta relación sea lo que supone de contacto con el mundo económico real.

Para finalizar los aspectos personales analizamos la posible influencia de los rasgos psicológicos, encontrando que existe una diferencia entre la supervivencia y el éxito. Así, en primer lugar, un mayor nivel de control interno se asocia con

(655) Ambas relaciones son significativas ($p < 0.05$) según todos los estadísticos analizados.

mayores probabilidades esperadas de supervivencia⁽⁶⁵⁶⁾. Como muestra la Tabla V.28, a medida que el nivel de control interno se va elevando, la proporción de estudiantes que perciben sus probabilidades de supervivencia como más bajas desciende desde el 27.3% cuando el control interno es bajo, al 10.0% si el control interno es medio, y al 7.1% en el caso de que presenten control interno alto. En el extremo opuesto, la proporción de quienes estiman sus perspectivas de supervivencia como altas es de sólo 18.2% cuando el control interno es bajo, y suben al 32.5% y 45.2% para niveles de control interno medio y alto, respectivamente.

Tabla V.28
Probabilidades de supervivencia y éxito según rasgos psicológicos

Probabilidad supervivencia	Control interno				Probabilidad éxito	Propensión a asumir riesgos			
	Bajo	Medio	Alto	Total		Baja	Media	Alta	Total
Baja	3	4	3	10	Baja	2	21	15	38
Media	6	23	20	49	Media	1	18	27	46
Alta	2	13	19	34	Alta	--	3	6	9
Total	11	40	42	93	Total	3	42	48	93

Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, la probabilidad de éxito está relacionada con la propensión a asumir riesgos⁽⁶⁵⁷⁾. De nuevo, a medida que aumenta el nivel de ese rasgo, la percepción acerca de las perspectivas de éxito aumenta. En particular, destacamos el hecho de que la proporción de estudiantes con propensión a asumir riesgos es del 66.7% entre quienes estiman que sus probabilidades son más altas, y va descendiendo hasta el 58.7% y el 39.5% a medida que las probabilidades percibidas de éxito se reducen a un nivel medio y bajo, respectivamente.

Esta distinción es interesante, pues parece poner de manifiesto que los encuestados tienden a estimar que para alcanzar el éxito empresarial es necesario soportar un nivel importante de riesgo, mientras que mantener la empresa con vida no implicaría esa necesidad -al menos no al mismo nivel-. De esta forma, podría entenderse que los estudiantes analizados comprenden la distinción entre emergencia y calidad empresariales, aunque quizá sólo a un nivel intuitivo. Al

(656) La relación entre estas dos variables es positiva y significativa ($p < 0.05$).

(657) La relación entre estas dos variables es positiva y significativa ($p < 0.05$).

mismo tiempo, este resultado nos orienta sobre el sentido de éxito que predomina en ese colectivo.

Cuando se analizan las posibles relaciones entre estas dos variables y las que componen los otros antecedentes de la intención empresarial, se encuentran relaciones con aspectos relativos al conocimiento del entorno empresarial, y a la atracción hacia esa actividad. En este sentido, lo primero que llama la atención es el hecho de que las relaciones se establecen prácticamente todas con la probabilidad estimada de éxito. De esta forma, la única variable que se encuentra relacionada con la probabilidad de supervivencia es el conocimiento de un empresario, la cual también tiene relación con las perspectivas de éxito⁽⁶⁵⁸⁾. Parece, de nuevo, que esa variable que hemos considerado dentro del conocimiento empresarial resulta ser muy relevante para elevar el grado de autoeficacia percibida.

Como se observa en la Tabla V.29, el conocimiento de un empresario eleva sustancialmente la percepción sobre la propia probabilidad de supervivencia y de éxito. En relación a la primera de ellas, un 25.0% de quienes no conocen a ninguno creen que sus perspectivas para sobrevivir son bajas, mientras que sólo un 10.0% las considera altas. Mientras, cuando sí se lo conoce, sólo el 6.8% cree que sus perspectivas son bajas, y son el 43.8% los que las consideran altas. Del mismo modo, cuando analizamos las probabilidades de éxito, sólo entre quienes conocen a un empresario existen individuos con altas expectativas (un 12.3%), y son un 35.6% los que creen que sus perspectivas son bajas. Frente a esto, la ausencia de ese conocimiento lleva a que el 60% de los encuestados estimen sus probabilidades como bajas, y ninguno las considere altas.

Tabla V.29
Probabilidad de supervivencia y éxito según conocimiento empresario

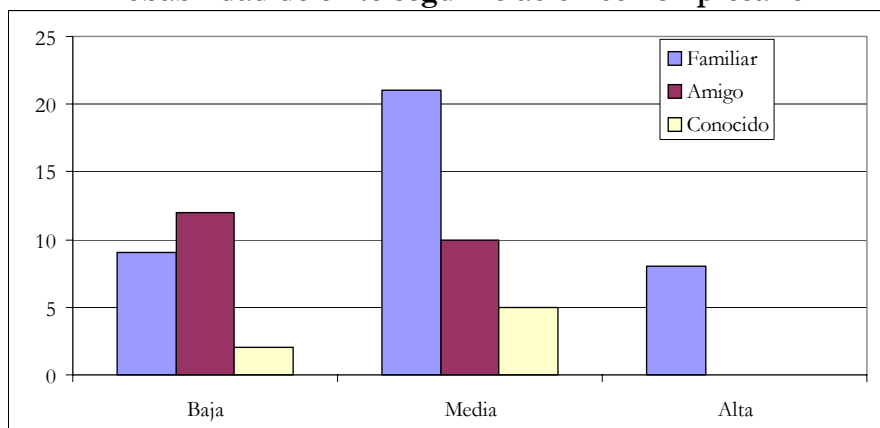
Conoce empresario	Probabilidad supervivencia				Probabilidad éxito			
	Baja	Media	Alta	Total	Baja	Media	Alta	Total
No	5	13	2	20	12	8	--	20
Sí	5	36	32	73	26	38	9	73
Total	10	49	34	93	38	46	9	93

Fuente: elaboración propia.

(658) Esa relación es muy significativa con la probabilidad de supervivencia ($p < 0.01$), y también es significativa con la de éxito ($p < 0.1$).

La relación que se tenga con ese empresario, o la valoración que se haga del mismo, en cambio, no tienen ninguna relación con las probabilidades de supervivencia. Sin embargo, sí la tiene, la primera de esas dos variables, con las perspectivas para lograr el éxito empresarial⁽⁶⁵⁹⁾. Como se pone de manifiesto en la Figura V.31, sólo quién conoce a un empresario de la familia llega a considerar que sus perspectivas de éxito son altas. Además, quienes están en esa situación son los que en menor proporción señalan unas expectativas de éxito bajas (23.7%). Por su parte, si el empresario es un amigo, la percepción sobre el propio éxito es la más negativa., ya que más de la mitad de ellos consideran que sus probabilidades son bajas (54.5%). En cambio, el hecho de que el empresario sea un simple conocido se asocia sobre todo a una estimación media de las perspectivas de éxito (un 71.4%), mientras que sólo un 28.6% señalan que esa perspectiva es baja.

Figura V.31
Probabilidad de éxito según relación con empresario



Fuente: elaboración propia.

De esta forma, se puede afirmar que la presencia de un modelo de conducta familiar causa un enorme efecto positivo sobre la factibilidad percibida por la persona. El hecho de tener esa referencia permite una mayor confianza en las propias capacidades para crear, hacer viable y desarrollar una empresa. Pero además, si ese modelo pertenece a la familia, las expectativas de éxito son aún mejores. Esto puede deberse a un mayor acceso al funcionamiento interno de la

(659) La vinculación existente entre relación con el empresario y probabilidad de éxito es significativa ($p < 0.05$).

empresa, que no se tendría cuando ese empresario es amigo o simple conocido. Respecto a este último, por su parte, resultan sorprendentes los resultados obtenidos, pues cabría esperar que los modelos de conducta de los amigos fuesen más cercanos e influyesen más favorablemente. En este sentido, al menos uno de los encuestados señaló que ese conocido era su jefe. En ese caso, se trataría de un modelo de conducta relativamente bueno. Si esa situación se repite en otros casos, eso podría ayudar a explicar este resultado.

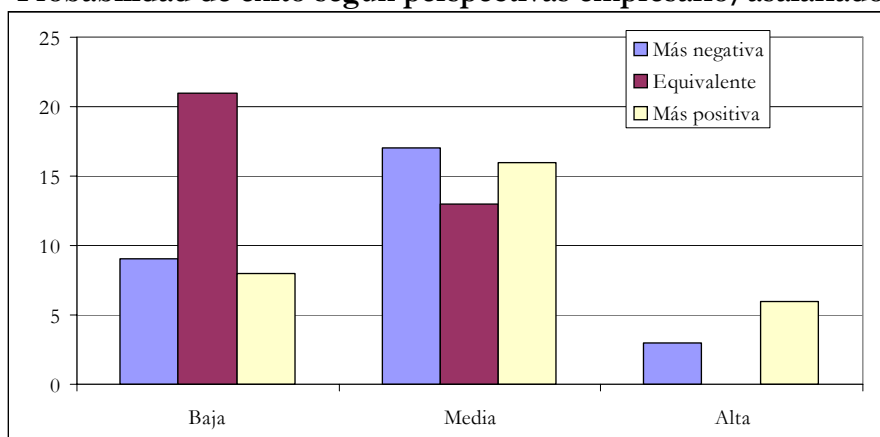
Respecto a las variables que miden la atracción hacia la actividad empresarial, existe una relación significativa con la actividad preferida, y también con la comparación entre las perspectivas para ser empresario y asalariado. En cuanto a la primera de ellas, las probabilidades percibidas de éxito son más favorables para quienes quieren ser empresarios. Así, un 18.9% consideran que sus expectativas son altas, frente a una media del 9.7% en el conjunto muestral. Igualmente, sólo un 29.7% de ese grupo estima sus probabilidades como bajas, frente a un 40.9% en el total de la muestra. En sentido opuesto, la percepción de probabilidades es más negativa para quienes quieren ser asalariados o profesionales independientes. De nuevo, en esta ocasión, la preferencia por ser empresario se asocia con mayor nivel de factibilidad empresarial percibida.

Por último, la comparación entre las perspectivas para ser empresario y asalariado ofrecen unos resultados muy polarizados. En efecto, como se observa nítidamente en la Figura V.32, tanto si se considera que la actividad empresarial presenta mejores perspectivas que la de asalariado, como si se opina lo contrario, las probabilidades de éxito percibidas son muy similares. En cambio, si las perspectivas para ambas opciones se consideran equivalentes, la probabilidad estimada es sustancialmente menor (61.8% cree que es baja, y el 38.2% restante estima que es media).

La interpretación de esta relación resulta compleja. Una posible explicación se basaría en la existencia de una o varias variables que ejerciesen un efecto moderador de esa relación. En concreto, en esta ocasión, el rasgo psicológico de propensión a asumir riesgos parece jugar ese papel, al menos parcialmente. Así, cuando esa propensión es media o baja, quienes creen que la opción empresarial es más favorable que la de asalariado tienden a percibir probabilidades de éxito más bajas. En cambio, si la propensión a asumir riesgos es alta, los que creen que la opción empresarial es más favorable tienden claramente a percibir

probabilidades de éxito más altas. Una segunda variable que parece jugar también un papel moderador es la comparación entre las valoraciones del empresario en el entorno cercano y en la provincia. Así, cuando se valora más negativamente en el entorno más próximo, unas perspectivas mejores para ser empresario que asalariado se asocian a menor probabilidad estimada de éxito. Por el contrario, si en ese entorno se valora igual o mejor al empresario que en la provincia, las mejores perspectivas para ser empresario se asocian a probabilidades más altas de éxito.

Figura V.32
Probabilidad de éxito según perspectivas empresario/asalariado



Fuente: elaboración propia.

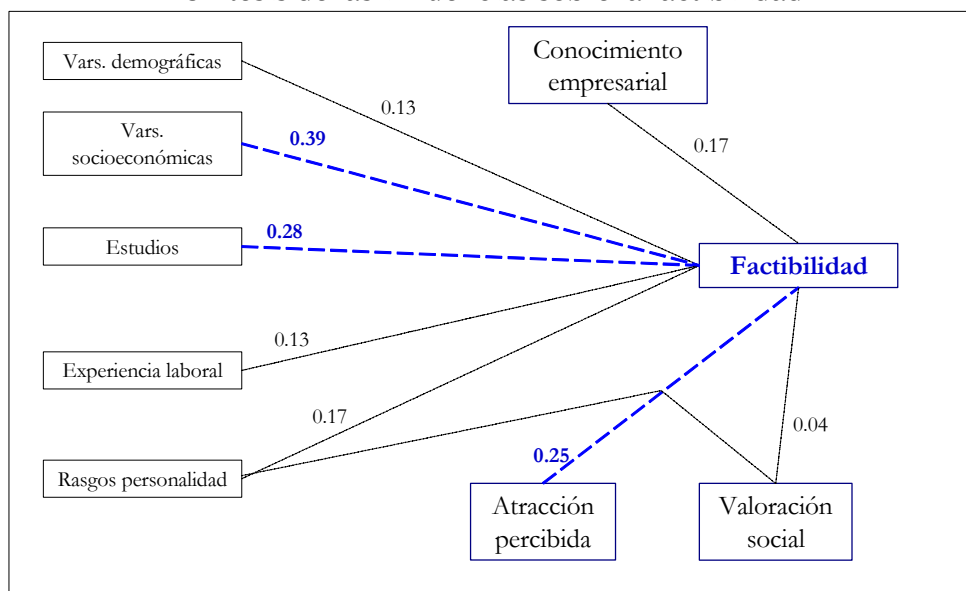
Es decir, el efecto de las perspectivas sobre la probabilidad de éxito no sería directo, sino que para que contribuyese a elevar esa probabilidad, habría de combinarse con una mayor propensión a asumir riesgos y con una valoración del empresario más alta en el entorno cercano⁽⁶⁶⁰⁾. Esta relación puede servir para ilustrar las complejas interacciones que seguramente actúan en la conformación de la deseabilidad, la factibilidad o las intenciones empresariales.

(660) En concreto, cuando coinciden una propensión a asumir riesgos alta con una valoración del empresario en el entorno equivalente o superior a la de la provincia, la relación entre probabilidad de éxito y perspectivas empresario / asalariado es lineal positiva y significativa.

3.3.5. Síntesis de las influencias sobre la factibilidad

Para concluir este apartado referido al análisis de la factibilidad percibida por los estudiantes de nuestra muestra, podemos decir que las variables con las que se relaciona ese aspecto son muy diversas. En efecto, como muestra la Figura V.33 de forma resumida, en todos los grupos de factores analizados existe al menos una variable significativamente relacionada con alguna de las que miden la factibilidad, tanto en las características generales de la muestra, como en el conocimiento y en la deseabilidad empresarial. No obstante, en algunos casos, como en la influencia de determinados indicadores que conforman la atracción percibida, la relación con los componentes de la factibilidad se veía mediada por aspectos pertenecientes a la valoración social o a los rasgos de personalidad.

Figura V.33
Síntesis de las influencias sobre la factibilidad



Fuente: elaboración propia.

Entre las características generales de la muestra, el nivel socioeconómico y los estudios cursados se hallan muy intensamente vinculadas con la autoeficacia. En el primer caso, esa relación es mayor en lo que se refiere a los componentes de la factibilidad más generales, como la dificultad percibida de la actividad o las probabilidades de supervivencia. Por su parte, las variables relativas a la titulación

escogida por los estudiantes tienden a estar más relacionadas con los aspectos más concretos de la factibilidad, como son el sentimiento de estar capacitado, o el haber recibido formación para ser empresario.

En todo caso, aunque el nivel de intensidad de las relaciones no es tan alto, también existen algunas vinculaciones significativas de la factibilidad percibida con los aspectos demográficos, la experiencia laboral y los rasgos psicológicos. De esta manera, se puede decir que el conjunto de variables que influye sobre el nivel de autoeficacia es considerablemente amplio.

De la misma forma, también son apreciables las influencias del conocimiento empresarial y sobre todo de la atracción percibida hacia esa actividad. En este sentido, es lógico que a medida que ampliamos la gama de antecedentes incluidos en el modelo, existan más relaciones entre ellos. Sin embargo, esas relaciones parecen ser bastante sólidas, pues se dan con respecto a los cuatro elementos que hemos utilizado para medir la factibilidad.

En el caso particular del conocimiento empresarial, se puede afirmar que su influencia principal se ejerce sobre la autoeficacia, más que sobre los aspectos que conforman la deseabilidad, ya que las relaciones son mucho más intensas aquí (0.17) de lo que o eran respecto a la atracción o la valoración social (0.04 en ambos casos). Por su parte, tal como se puso de manifiesto cuando analizamos la valoración social de la actividad empresarial, ese conjunto de variables sigue mostrando una tendencia a encontrarse menos relacionado con otros elementos del modelo. En este caso, sólo existe una relación directa entre el apoyo familiar a la creación y la sensación de estar capacitado para ser empresario. Lo cual, si lo comparamos con un máximo posible de veinticuatro relaciones entre las cuatro variables que miden la valoración y las seis de la factibilidad resulta en un índice de intensidad de la relación muy reducido, de tan sólo 0.04.

Con este análisis de la factibilidad empresarial percibida hemos finalizado el estudio de los antecedentes o factores explicativos de la intención empresarial. A continuación, en el siguiente epígrafe, pasamos a considerar el nivel de intenciones de los estudiantes de la Universidad de Sevilla analizados, así como las relaciones existentes entre esas intenciones y las demás variables incluidas en este estudio.

4. Intenciones empresariales

En función de los resultados obtenidos en los epígrafes anteriores, cabe esperar que la intención de ser empresario no sea especialmente elevada entre los estudiantes de economía y administración de empresas sevillanos. No obstante, de cara a nuestro objetivo, no nos interesa solamente el nivel absoluto de esa intención, sino también los factores de los que depende. Esa información podría ayudarnos a confirmar la validez del modelo de intenciones en la explicación del proceso empresarial y, por lo tanto, su utilidad en la educación empresarial.

En este sentido, en los diferentes estudios realizados sobre la actitud empresarial, no es demasiado habitual, a la hora de estudiar este aspecto, que se pregunte directamente por la intención de ser empresario. En cambio, especialmente cuando se trabaja con estudiantes, es mucho más frecuente que se haga referencia al hecho de haber considerado alguna vez ser empresario⁽⁶⁶¹⁾, o a la posibilidad estimada de convertirse en empresario⁽⁶⁶²⁾. De esta forma, se han utilizado tres variables para tratar de medir ese nivel de intención, entre las que se encuentran esas dos cuestiones. Además, hemos añadido una tercera que puede servir de complemento, ya que se refiere a qué haría el sujeto si tuviese una idea de negocio.

De esta forma, comenzando por la última de las tres cuestiones comentadas, se ofrecían cuatro respuestas posibles a la misma. De ellas, la opción “crear una empresa” es la única que hemos considerado demostrativa de intención empresarial. En este sentido, las respuestas obtenidas se han concentrado extraordinariamente en esa primera opción, señalada por 82 de los 93 encuestados. Por ello, las otras tres opciones disponibles -que implican una ausencia de intención- han sido agrupadas en una sola categoría. En la Tabla V.30 se recogen esos resultados, junto con los relativos a las otras dos cuestiones.

En segundo lugar, una mayoría de los entrevistados afirman haber considerado alguna vez seriamente la posibilidad de convertirse en empresario. En

(661) En este sentido, véase Urbano, D. (2003): op. cit., o Rubio, E.A., Cerdón, E. y Agote, A.L. (1999): “Actitudes hacia la creación de empresas: un modelo explicativo”, *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 8, num. 3, pp. 37-52.

(662) Por ejemplo, Krueger, N.F., Reilly, M.D. y Carsrud, A.L. (2000): op. cit.

concreto, lo hacen 61 de ellos, lo que supone un 65.6% de la muestra. Sin embargo, cuando se pregunta en tercer lugar por la opinión que tienen sobre la probabilidad de convertirse en empresario, más de la mitad opina que es poco probable o prácticamente imposible. Respecto a esta última cuestión, se observa una clara tendencia a inclinarse por las dos opciones centrales de entre las cuatro opciones de respuesta ofrecidas, con lo que las frecuencias observadas en los valores extremos son muy reducidas. Por ello, se ha procedido a agrupar esta variable en dos categorías, cuyas frecuencias se recogen también en la Tabla V.30.

Tabla V.30
VARIABLES UTILIZADAS PARA MEDIR LA INTENCIÓN EMPRESARIAL

Idea de negocio		Pensado empresario		Probabilidad de ser empresario	
Crear una empresa	82	Sí	61	Bastante probable	41
Otras	11	No	32	Poco probable	50
Total	93	Total	93	Total	91

Fuente: elaboración propia.

En base a esos resultados, cabe pensar que la intención empresarial de los estudiantes entrevistados no es demasiado firme. Así, sus respuestas son más positivas en la medida en que se refieren a un aspecto más general o hipotético. En cambio, conforme la pregunta va siendo más concreta, la proporción de los que manifiesta una intención empresarial se reduce apreciablemente. No obstante, teniendo en cuenta que se trata todavía de estudiantes con una experiencia profesional muy limitada -aquellos que la tienen-, tampoco resulta extraño que su intención de ser empresario sea poco firme. En cualquier caso, vamos a analizar los factores que afectan al nivel de esa intención. Para ello, hemos agrupado las relaciones existentes en función del tipo de variable analizada, dedicándole un subapartado a cada uno.

4.1. Características generales

En lo que se refiere a las características generales de la muestra, son relativamente pocas las variables que tienen alguna relación significativa con la intención empresarial. En particular, las que se encuadran dentro de la educación y la experiencia son las que presentan un mayor número de las mismas. Mientras, las variables personales y los rasgos de la personalidad apenas sí tienen algún efecto sobre la intención.

En efecto, entre los aspectos demográficos y sociales, sólo el sexo y el nivel de estudios materno están relacionadas con la intención empresarial. En el primer caso, las mujeres se reparten por igual en cuanto a haber pensado alguna vez en ser empresario. En cambio, casi las tres cuartas partes de los hombres (74.6%) lo han hecho⁽⁶⁶³⁾. Sin embargo, el sexo no influye significativamente sobre la probabilidad de ser empresario o qué hacer con una idea de negocio. Según esto, las mujeres pensarían menos en convertirse en empresarias como opción para ellas, aunque eso no afectaría a sus posibilidades de llegar a serlo. Parece, por tanto, que los diferentes roles sexuales juegan un modesto papel -al menos directamente- en la determinación las intenciones empresariales.

El nivel de estudios materno, por su parte, sí influye significativamente sobre el uso que se le daría a una idea de negocio⁽⁶⁶⁴⁾. Se trata, no obstante, de una relación no lineal. Así, entre aquellos cuyas madres tienen estudios primarios o universitarios no existen apenas diferencias (94.2% y 91.7%, respectivamente, crearían una empresa). En cambio, cuando la madre tiene estudios secundarios, esa proporción se reduce al 74.1%. La explicación de esta influencia no es clara, si bien nos inclinamos a pensar que se trataría en realidad de una relación derivada. Así, el grado de formación de la madre actuaría como mediador entre variables relativas al conocimiento del entorno o a la actividad preferida (con las que estaba relacionada) y la intención empresarial.

La educación recibida también ejerce una cierta influencia sobre el nivel de intención empresarial. Esto es evidente, en primer lugar, en relación a la titulación estudiada⁽⁶⁶⁵⁾, como se pone de manifiesto en la Tabla V.31. Los alumnos de la licenciatura de economía han pensado en mucha menor medida en la posibilidad de convertirse en empresarios (45.2%) que los de las otras titulaciones (75.8%). Del mismo modo, sus probabilidades de convertirse en empresario en el futuro son mucho menores, ya que sólo un 29.0% lo ven bastante probable, frente a un 50.0% para los alumnos de la diplomatura en empresariales, y un 53.8% para los de licenciatura en administración y dirección de empresas. Parece claro, por tanto, que o bien existe algún aspecto de la formación que reciben los estudiantes de

(663) Esa diferencia es significativa ($p < 0.05$) según los estadísticos analizados.

(664) La relación entre nivel de estudios de la madre y qué hacer con una idea de negocio es significativa ($p < 0.05$).

(665) Las relaciones existentes entre titulación estudiada, de un lado, y el haber pensado en ser empresario y la probabilidad de serlo, del otro, son ambas significativas ($p < 0.05$ y $p < 0.1$, respectivamente).

economía que frena el desarrollo de la intención empresarial, o bien quienes eligen esa titulación ya tenían una menor intención previa.

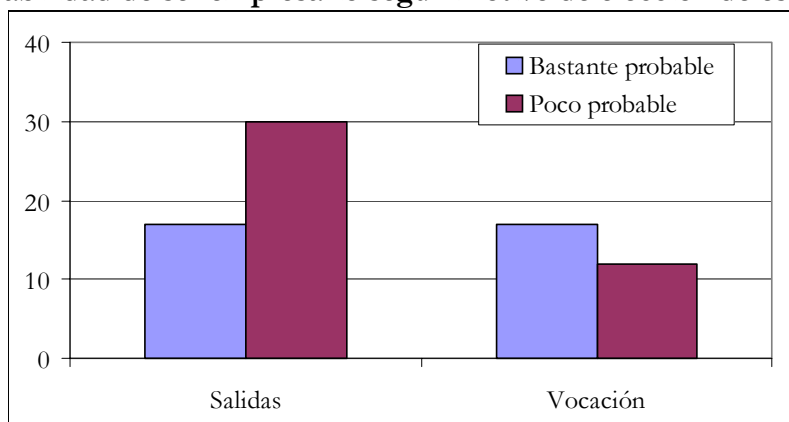
Tabla V.31
Intención empresarial según titulación estudiada

Titulación	Pensado empresario			Posibilidad de ser empresario		
	Sí	No	Total	Bastante probable	Poco probable	Total
Lic. A.D.E.	41	13	54	28	24	52
Dipl. CC.EE.	6	2	8	4	4	8
Lic. Economía	14	17	31	9	22	31
Total	61	32	93	41	50	91

Fuente: elaboración propia.

En este mismo sentido, el motivo para la elección de la titulación estudiada también ejerce una influencia sobre la probabilidad de ser empresario⁽⁶⁶⁶⁾. En efecto, como muestra la Figura V.34, aquellos estudiantes que han elegido sus estudios basándose en las expectativas de unas mejores salidas profesionales tienden a considerar en mucha menor medida que puedan llegar a ser empresarios. Concretamente, sólo el 36.2% de ellos estima que esa situación es bastante probable. En cambio, entre los que eligieron sus estudios por vocación, ese porcentaje se eleva hasta el 58.6%.

Figura V.34
Probabilidad de ser empresario según motivo de elección de estudios

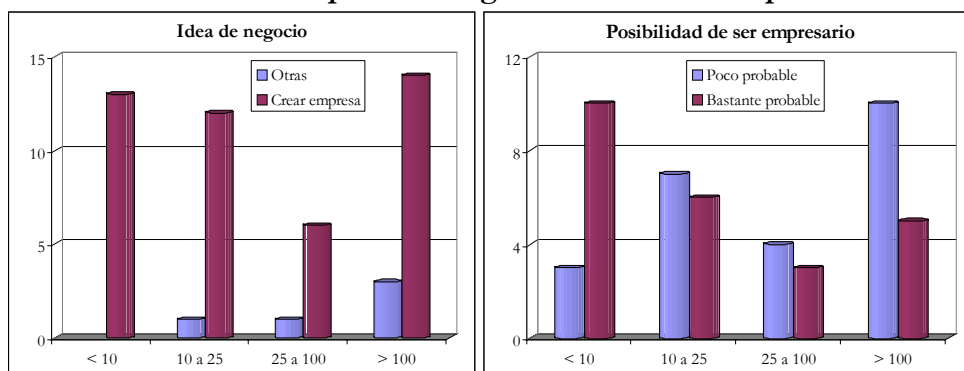


Fuente: elaboración propia.

(666) Esta relación es significativa ($p < 0.1$) según todos los estadísticos analizados.

No obstante, este resultado parece estar muy relacionado con el anterior. En efecto, en el caso de los estudiantes de economía, el motivo de elección no influye en las posibilidades percibidas de ser empresario en el futuro, ya que sólo lo consideran bastante probable el 30.8% cuando el motivo es las salidas, y el 33.3% si es la vocación. En cambio, en los estudiantes de las otras titulaciones, ese porcentaje se eleva desde el 38.2% para los que pensaban en la salida profesional, hasta el 70.0% para los estudiantes vocacionales. Por lo tanto, parece que los estudiantes de economía ya mostraban desinterés hacia la actividad empresarial antes de comenzar sus estudios, y el paso por la universidad no ha servido para modificar esa situación. Este resultado es coherente con la menor percepción de atracción y factibilidad de los estudiantes de economía, así como con los distintos objetivos y contenidos de los planes de estudios de ambas titulaciones.

Figura V.35
Intención empresarial según tamaño de la empresa



Fuente: elaboración propia.

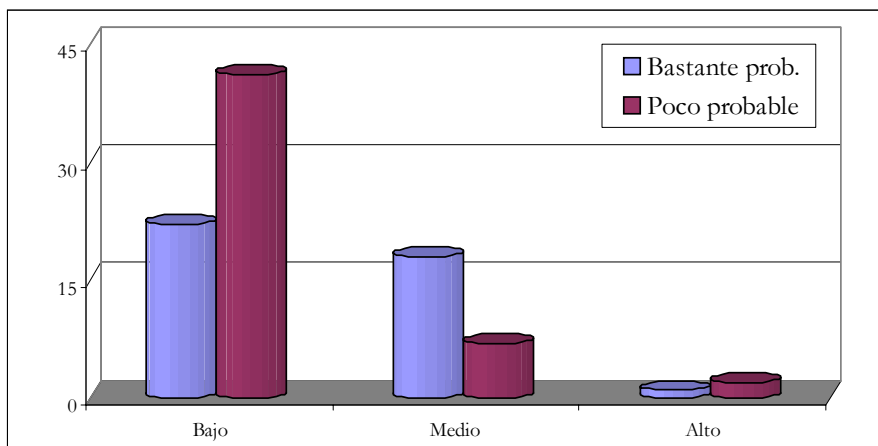
En lo que se refiere a la experiencia laboral en sí, aunque no es significativa en su conjunto, sí existe un aspecto de la misma que ejerce una influencia relevante. Se trata del tamaño de la empresa en la que se ha trabajado⁽⁶⁶⁷⁾. En efecto, como se observa claramente en la Figura V.35, a medida que esa experiencia se ha adquirido en empresas cada vez más pequeñas, es más probable que los encuestados manifiesten que crearían una empresa si tuviesen una idea. En el extremo, para el caso de microempresas (menos de diez empleados), ese nivel alcanza al 100%, y se va reduciendo a medida que el tamaño de la empresa

(667) Las relaciones del tamaño de la empresa tanto con el qué hacer con una idea de negocio, como con la posibilidad de ser empresario son significativas ($p < 0.1$ y $p < 0.05$) según los estadísticos analizados.

aumenta, hasta llegar al 82.4% para los que han trabajado en empresas grandes. Del mismo modo, cuando se ha trabajado en microempresas la proporción de estudiantes entrevistados que consideran bastante probable ser empresario es muy alta (diez de los trece casos, un 76.9%), pero se reduce rápidamente conforme el tamaño de la empresa se eleva, llegando a ser de sólo el 33.3% cuando la empresa supera los cien empleados.

De esta forma, Parece que las empresas pequeñas proporcionan un ambiente más enriquecedor para que el individuo desarrolle su intención empresarial, al permitirle conocer el funcionamiento completo de la misma y tener, por tanto, una visión más íntegra de los roles del empresario. Por tanto, es posible que esta relación sea en realidad derivada de la existente entre tamaño de la empresa en la que se ha trabajado y atracción empresarial. Otros aspectos como las perspectivas de permanecer en la empresa, o el tiempo de experiencia también podrían contribuir a explicar esa relación. Sin embargo, es de destacar que aunque quienes han trabajado en empresas más pequeñas tienen más experiencia, la duración de la misma, por sí sola no se relaciona con la intención empresarial.

Figura V.36
Probabilidad de ser empresario según nivel del rasgo controlador



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, cuando analizamos la posible relación con los rasgos de la personalidad, tan sólo uno de ellos resulta significativamente vinculado con una

de las variables que mide la intención empresarial⁽⁶⁶⁸⁾. Como se refleja en la Figura V.36, aquellos estudiantes que presentan un nivel bajo del rasgo controlador tienden a considerar que es poco probable que lleguen a ser empresarios (65.1%). En cambio, cuando ese rasgo se presenta a nivel medio, la situación se invierte, y son un 72.0% los que creen que es bastante probable que se produzca esa circunstancia. Al existir sólo tres estudiantes con un nivel alto de ese rasgo, no se pueden extraer conclusiones para esa categoría.

Según el análisis realizado en este apartado, cabe afirmar que las relaciones entre las características generales de la muestra y la intención empresarial son bastante escasas. En particular, destacan la titulación escogida y el tamaño de la empresa en la que se tiene experiencia como factores más sólidamente relacionados con esa intención. De acuerdo con el modelo de intenciones empresariales que hemos utilizado como base, este resultado era esperable, pues las variables externas como son las características generales de la población encuestada deberían ejercer su efecto sobre la intención de forma indirecta. Así, ese efecto se produciría a través de su influencia sobre lo que hemos denominado antecedentes de la intención. De hecho, nos inclinamos a pensar que las relaciones significativas que hemos encontrado en este apartado son probablemente indirectas y se producen a través de esos antecedentes. Por tanto, en el siguiente apartado, cabe esperar que sean más numerosas las relaciones existentes entre esos antecedentes y la intención en sí.

4.2. Antecedentes de la intención empresarial

En los tres conjuntos de variables que hemos identificado como antecedentes de la intención empresarial existen un relevante número de las mismas que se hallan significativamente relacionadas con ésta. Además, en varias ocasiones se constata que los antecedentes están vinculados no con una, sino con dos de las variables intencionales, o incluso con las tres, lo que puede entenderse como una indicación de la consistencia del modelo teórico. De esta forma, a continuación pasamos a explorar esas relaciones.

(668) El rasgo controlador está significativamente ($p < 0.01$) relacionado con la posibilidad de ser empresario.

4.2.1. Conocimiento empresarial

El conocimiento del entorno puede contribuir a elevar las intenciones empresariales de los individuos, no sólo a través de su efecto sobre la atracción o la autoeficacia, sino también directamente. Esta segunda influencia podría producirse por un cierto efecto imitación, por la mayor facilidad para detectar oportunidades de negocio, o por el acceso a determinados recursos o a redes de contacto. En este sentido, una primera relación que encontramos en nuestra muestra se establece entre el conocimiento de un empresario, de un lado, y el haber pensado en ser empresario y la probabilidad de serlo, del otro⁽⁶⁶⁹⁾. De esta forma, quienes sí conocen a un empresario parecen tener un mayor nivel de intención empresarial. En cambio, aquellos que no conocen a ninguno no han solido pensar seriamente en convertirse en empresario (sólo un 35.0% lo ha hecho), y creen que es poco probable que lleguen a serlo (72.2%), como se observa en la Tabla V.32.

Tabla V.32

Intención empresarial según conocimiento de algún empresario

Conoce empresario	Pensado empresario			Posibilidad de ser empresario		
	No	Sí	Total	Poco probable	Bastante prob.	Total
No	13	7	20	13	5	18
Sí	19	54	73	37	36	73
Total	32	61	93	50	41	91

Fuente: elaboración propia.

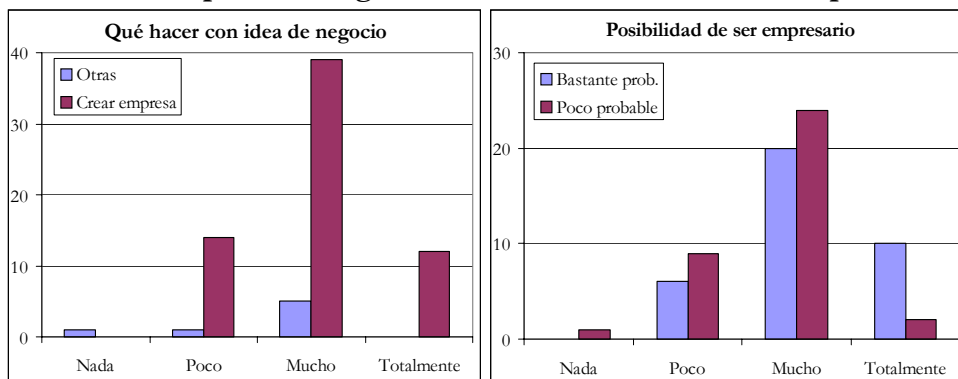
Además del mero conocimiento del empresario, la opinión que se tenga del mismo también resulta relevante para determinar el nivel de intención empresarial. En nuestro caso, aquellos con una mejor opinión de ese empresario muestran un mayor grado de intención, tanto en relación a qué hacer con una idea de negocio, como a la probabilidad de llegar a serlo en un futuro⁽⁶⁷⁰⁾. En concreto, según se muestra en la Figura V.37 todos aquellos que consideran a ese empresario conocido totalmente como un “buen empresario” crearían una empresa si tuviesen una idea de negocio. Además, la mayor parte de ellos (83.3%) cree que

(669) La relación entre conocer a un empresario y haber pensado en serlo es muy significativa ($p < 0.01$), mientras que la relación con la posibilidad de ser empresario también es significativa ($p < 0.1$).

(670) Ambas relaciones son significativas según los distintos estadísticos analizados. Sin embargo, el grado de significatividad es mayor para la posibilidad de ser empresario ($p < 0.05$) que para la idea de negocio ($p < 0.1$).

tiene bastantes probabilidades de llegar a ser empresario. En cambio, esa situación se invierte a medida que la opinión sobre el empresario es menos favorable. En el extremo opuesto, el 12.5% de quienes consideran que ese empresario no tiene nada o tiene poco de buen empresario no crearían una empresa a partir de la idea, y el 62.5% cree poco probable que se conviertan en empresarios.

Figura V.37
Intención empresarial según consideración como “buen empresario”



Fuente: elaboración propia.

Tabla V.33
Intención empresarial según existencia de suficientes medidas de apoyo

Suficientes medidas	Pensado empresario			Posibilidad de ser empresario		
	No	Sí	Total	Bastante prob.	Poco probable	Total
Muchas	2	1	3	1	2	3
Suficientes	12	14	26	8	18	26
Pocas	18	45	63	32	29	61
Total	32	60	92	41	49	90

Fuente: elaboración propia.

Por su parte, otras variables relativas al conocimiento del entorno empresarial tienen una relación más peculiar con los factores que miden la intención empresarial. Así, por ejemplo, la percepción sobre la suficiencia de medidas de apoyo empresarial está inversamente relacionada con el haber pensado en ser empresario, o con la estimación de probabilidad de serlo⁽⁶⁷¹⁾. Es decir, según se muestra en la Tabla V.33, a medida que el individuo cree que existen menos

(671) Ambas relaciones son lineales y significativas ($p < 0.1$) según los estadísticos analizados.

medidas, su intención de ser empresario aumenta. Esta relación inversa también se daba con respecto a quienes señalaron que su actividad preferida es ser empresario. En nuestra opinión, como ya señalamos entonces, la mayor atracción o -en este caso- la intención de ser empresario sería lo que hiciese a los estudiantes percibir ausencia de apoyo. Esto podría deberse a la falta de seguridad en sus propias capacidades, o a una tendencia a recurrir al Estado en busca de ayuda.

En todo caso, se ha puesto de manifiesto en este apartado la importancia de los roles de conducta, que permiten elevar el grado de intención empresarial. Además, de acuerdo al trabajo de autores como Scherer et al. (1991), la percepción que el sujeto tiene sobre la mayor o menor capacidad o bondad de esos empresarios como modelos de conducta también influye significativamente en esa intención. No obstante, también se ha detectado que aquellos que tienen una mayor intención empresarial tienden a percibir escasez de medidas de apoyo. Posiblemente, el haberse planteado esa posibilidad les ha hecho conscientes de la enorme cantidad de recursos que son necesarios. Y, en su opinión, la Administración no proporciona acceso a esos recursos de manera suficiente.

4.2.2. Deseabilidad de la actividad empresarial

La medida en la que los estudiantes consideran deseable la actividad empresarial, según el modelo de intenciones que hemos adoptado, debiera tener una relación muy directa con la intención de ser empresario. Además, esa relación debería darse tanto en lo que se refiere al grado de atracción que el individuo siente hacia esa actividad, como en cuanto a la percepción que tiene acerca de la valoración social de la misma. En nuestro estudio hemos encontrado que efectivamente ambas relaciones existen.

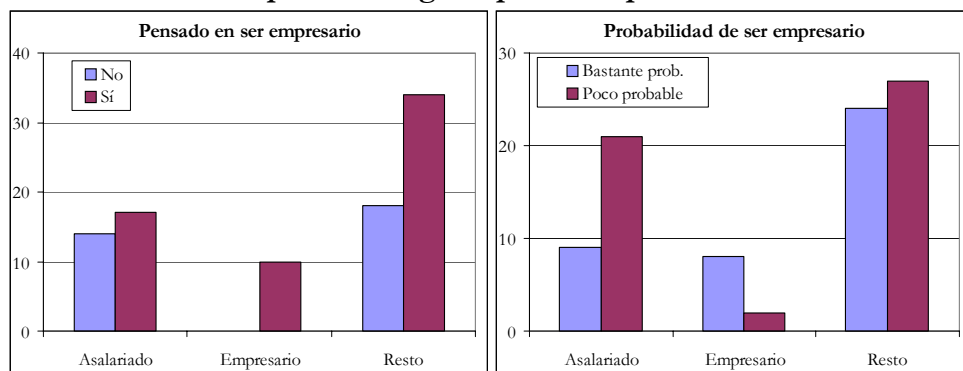
a) Atracción percibida hacia la actividad empresarial

Si analizamos en primer lugar, el grado de atracción hacia la actividad empresarial, encontramos que las tres variables utilizadas para medirla se encuentran vinculadas significativamente con la intención empresarial. En concreto, comenzando por la opción preferida después de los estudios, la Figura V.38 muestra la estrecha relación que ésta presenta con el haber pensado en ser

empresario, y también con la probabilidad de ser empresario⁽⁶⁷²⁾. Aquellos estudiantes que quieren crear una empresa al finalizar sus estudios tienen una intención empresarial sustancialmente más elevada, pues la totalidad de ellos lo ha pensado, y ocho de los diez (un 80%) lo considera bastante probable.

Por su parte, quienes quieren ser asalariados han pensado menos en la posibilidad de ser empresario (17 de 31 -un 54.8%- lo han hecho), y estiman que es poco probable que se de esa circunstancia (21 de 30, un 70.0%). Según esto, esa preferencia por ser empleado no sería la consecuencia de haber considerado -y rechazado- la opción empresarial. Por el contrario, esa salida no ha llegado a plantearse siquiera en muchas ocasiones. En consecuencia, parece acertado considerar que el sentido de la causalidad se establece desde la opción preferida tras los estudios hacia la intención empresarial. En cuanto a los que quieren seguir preparándose, aunque no se recogen separadamente en la Figura V.38, sus resultados se acercan a los de quienes quieren ser empresarios, si bien no son tan claros (un 85.6% de ellos ha pensado en ser empresario, y un 63.0% lo estima bastante probable).

Figura V.38
Intención empresarial según opción después de los estudios



Fuente: elaboración propia.

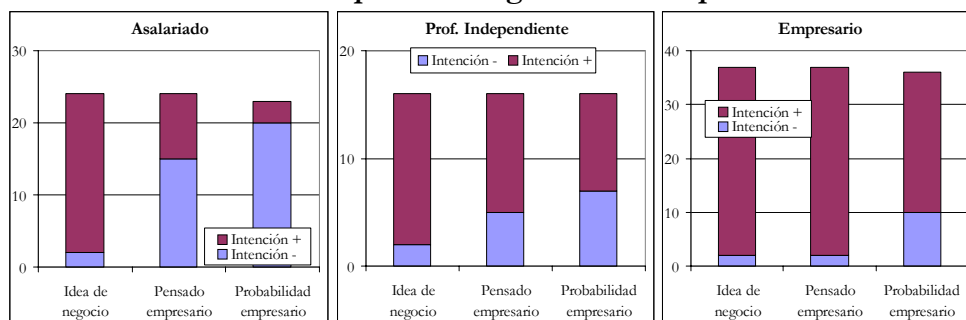
La actividad preferida, por su parte, es la única variable que está relacionada significativamente con las tres que miden la intención empresarial⁽⁶⁷³⁾. Se trata, por

(672) Ambas relaciones son significativas ($p < 0.05$) según los distintos estadísticos analizados.

(673) En cuanto a la relación con el qué hacer con una idea de negocio, la relación es significativa ($p < 0.1$), mientras que para las otras dos variables es muy significativa ($p < 0.01$).

lo tanto, de una de las vinculaciones más sólidas de todo el modelo. En este sentido, los tres paneles de la Figura V.39 se refieren a las tres actividades citadas -asalariado, profesional independiente y empresario-. Para cada una de ellas se ha representado las respuestas a las tres cuestiones que miden la intención empresarial -idea de negocio, pensado en ser empresario y probabilidad de serlo-. En todos los casos, la respuesta asociada a la existencia de esa intención se ha denotado como positiva (+), y la respuesta que denota ausencia de esa intención como negativa (-). De esta forma, se observa de forma nítida cómo en los tres casos, a medida que nos movemos desde un aspecto más general (qué hacer con una idea de negocio) a uno más concreto (probabilidad de convertirse en empresario), la intención empresarial supone cada vez un porcentaje más pequeño del total.

Figura V.39
Intención empresarial según actividad preferida



Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, los niveles de intención son siempre más altos para quienes manifiestan preferir ser empresarios. Así, un 94.6% crearían una empresa si tuviesen la idea, proporción que es idéntica a la de los que han pensado seriamente convertirse en empresario. Incluso quienes creen que tienen bastantes probabilidades de serlo son una mayoría (72,2%), lo cual resulta especialmente destacado pues en el conjunto de la muestra sólo representan un 45.1%. A continuación se sitúan aquellos que prefieren ser profesionales independientes, entre los cuales la intención empresarial es sólo ligeramente menor, con un 87.5% que crearía una empresa, un 68.8% que han pensado seriamente en ser empresarios, y un 56.3% para el que sus probabilidades son bastante altas. Por último, quienes se inclinan por el trabajo asalariado tienen un nivel de intención notablemente más reducido especialmente a medida que nos referimos a aspectos

más específicos de la intención, siendo esas proporciones del 91.7%, el 37.5% y el 13.0%, respectivamente.

Por su parte, frente a esa relación tan clara de la actividad preferida, las perspectivas para ser empresario sólo influyen modestamente en la intención empresarial. En efecto, sólo cuando se perciben esas perspectivas como mejores que las de ser asalariado, existe un efecto apreciable sobre el haber pensado seriamente en convertirse en empresario⁽⁶⁷⁴⁾. Como se pone de manifiesto en la Tabla V.34, siempre son mayoría los encuestados que han considerado esa opción. No obstante, esa proporción es mucho mayor cuando las perspectivas para ser empresario se consideran mejores que las relativas al trabajo asalariado (83.3%). En cambio, para quienes perciben esas perspectivas peores o iguales, esa proporción es mucho más baja (58.6% y 55.9%, respectivamente).

Tabla V.34
Pensado ser empresario según perspectivas empresario/asalariado

Pensado empresario	Comparación perspectivas empresario/asalariado			
	Más negativas	Equivalente	Más positivas	Total
No	12	15	5	32
Sí	17	19	25	61
Total	29	34	30	93

Fuente: elaboración propia.

De esta forma, la atracción hacia la actividad empresarial parece ser uno de los predictores más importantes del nivel de intención empresarial. En particular, la actividad preferida está muy fuertemente vinculada con la intención. Este resultado da fuerza a la idea de incluir en la educación empresarial medidas específicas para contribuir a elevar la atracción hacia esa actividad y no sólo, como suele ser habitual, para transmitir conocimientos técnicos sobre gestión o financiación.

Por otra parte, la atracción hacia la actividad empresarial también estaba muy fuertemente vinculada con las variables relativas a la titulación estudiada. En este sentido, parece confirmarse que los resultados que hemos encontrado en el apartado anterior relativos a la relación entre estudios e intención serían en

(674) Esa relación es significativa ($p < 0.05$) según los diferentes estadísticos analizados.

realidad derivados de la influencia de la atracción percibida. De esta forma, los estudios estarían relacionados con la atracción, y ésta sería la que incidiera sobre la intención.

b) Valoración social del empresario

Por su parte, en lo que se refiere al segundo componente de la deseabilidad -la valoración social del empresario-, también se encuentra fuertemente vinculado a la intención empresarial. En efecto, cuando analizamos la influencia que la percepción de los entrevistados acerca de esa valoración tiene sobre la intención de ser empresario, de nuevo encontramos que las tres variables utilizadas tienen relación significativa con las que miden ese nivel de intención. Así, en primer lugar, la creencia en que existen obstáculos de tipo social o familiar para ser empresario reduce sensiblemente las probabilidades percibidas de llegar a ser empresario en un futuro⁽⁶⁷⁵⁾. En concreto, cuando se detectan esos obstáculos, un 34.7% considera poco probable que llegue a ser empresario. Mientras, si no se perciben tales trabas sociales, esa proporción se eleva hasta el 57.1%.

Sin embargo, es de destacar que el número de esos obstáculos identificados por el encuestado no influyen apreciablemente en el grado de intención. Una vez que se considera que sí existen esas trabas sociales, no parece ser importante la cantidad de las mismas. Esto podría estar indicando que lo realmente relevante es que el individuo no detecte hostilidad social a la actividad empresarial.

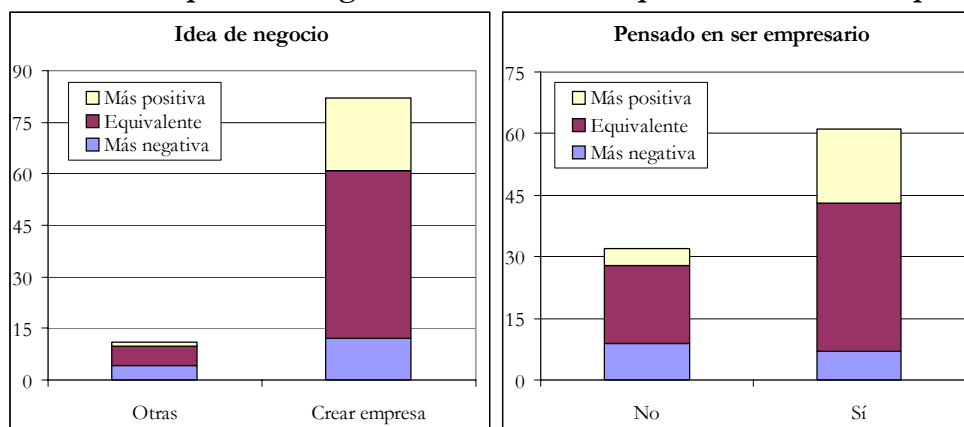
Un resultado en cierta medida similar se obtiene cuando comparamos las percepciones de los encuestados sobre la valoración social del empresario en su entorno cercano y en el conjunto del país⁽⁶⁷⁶⁾. En efecto, si esa valoración se percibe como similar o equivalente a la de España, las respuestas a qué hacer con una idea de negocio y a si se ha pensado en convertirse en empresario son totalmente homogéneas con las del conjunto muestral. Así, en la Tabla V.30 se mostró que eran el 88.2% y el 65.6% de los encuestados -de media- los que respectivamente respondían a esas dos cuestiones en sentido positivo. Por su parte, la Figura V.40 muestra cómo entre los que consideran la valoración del

(675) Esa relación es significativa ($p < 0.05$) según los diferentes estadísticos analizados.

(676) Las relaciones existentes entre la valoración entorno / España, de un lado, y la idea de negocio y haber pensado en convertirse en empresario, del otro, son ambas lineales y significativas ($p < 0.1$ y $p < 0.05$, respectivamente).

empresario en su entorno equivalente a la de España, esos porcentajes son del 89.1% y 65.5%. En cambio, si se siente que esa valoración es más positiva, las respuestas favorables a la intención empresarial se elevan hasta el 95.5% y el 81.8%, respectivamente. Por último, si esa valoración se percibe como más negativa, las respuestas que manifiestan intención descienden hasta 75.0% y 43.8%.

Figura V.40
Intención empresarial según valoración del empresario entorno/España



Fuente: elaboración propia.

Es decir, cuando la percepción de valoración social en el entorno cercano es mejor que la del conjunto de España, la intención empresarial se eleva significativamente. Se trata de un efecto directo de la valoración social percibida. Por su parte, como se puso de manifiesto en el epígrafe anterior, cuando se compara esa valoración con la de la provincia, el resultado ejerce un efecto moderador sobre la relación entre perspectivas para ser empresario -atracción hacia la actividad- y probabilidades de éxito -factibilidad-. Por tanto, según cuál sea el término de comparación, la influencia de la valoración social percibida del empresario será diferente. Se trata, según parece, de una relación compleja pero potencialmente muy importante. Sin embargo, es muy posible que los modelos de regresión no fuesen capaz de recogerla.

Por último, la tercera variable social que hemos considerado es la relativa a la expectativa de contar con apoyo de la familia en el caso de que se crease una empresa. Al igual que en las anteriores, hemos encontrado que existe una relación

significativa con las probabilidades que se cree tener de llegar a ser empresario en un futuro⁽⁶⁷⁷⁾. Así, como se observa en la Tabla V.35, a medida que se tiene una mayor confianza en ese apoyo familiar, la proporción de encuestados que tiene bastantes probabilidades de ser empresario aumenta, pasando desde el 21.1% si no están seguros de ese apoyo, al 44.4% si esperan que sea parcial, y hasta el 55.6% cuando confían en un respaldo total.

Tabla V.35
Probabilidad de ser empresario según confianza en apoyo familiar

Probabilidad de ser empresario	Apoyo de la familia			Total
	Completamente	En parte	No estoy seguro	
Bastante probable	25	12	4	41
Poco probable	20	15	15	50
Total	45	27	19	91

Fuente: elaboración propia.

De esta forma, cabe afirmar que la impresión que se tenga de valoración social de la actividad empresarial, o normas sociales percibidas en la terminología de Ajzen (1991), influyen significativamente sobre el nivel de intención empresarial de los sujetos. En particular, el sentimiento de que existen obstáculos sociales -da igual cuantos- la reduce apreciablemente, y en cambio, cuando en el entorno más cercano se percibe una valoración más favorable que en el conjunto de la sociedad, la intención empresarial se eleva sustancialmente.

4.2.3. Factibilidad percibida de la actividad empresarial

Una vez establecido que efectivamente existe una relación positiva entre deseabilidad e intención empresarial, queda por constatar el posible papel que juega la sensación de autoeficacia o factibilidad. Según el modelo adoptado, el sentirse más capaz debe hacer aumentar ese nivel de intenciones. En el caso de los universitarios sevillanos, parece confirmarse esa relación, ya que al menos cuatro variables de las que hemos utilizado para medir la factibilidad están significativamente relacionadas con indicadores de la intención. De hecho, cada una de ellas se relaciona con dos de esos indicadores, lo que parece dotar de mayor fortaleza a esas relaciones.

(677) Esa relación es significativa ($p < 0.05$) según los estadísticos analizados.

Si comenzamos, en primer lugar, por la dificultad percibida para ser empresario, la Tabla V.36 muestra la relación existente entre esta variable, de un lado, y las que se refieren a qué hacer con una idea de negocio y las posibilidades de convertirse en empresario, del otro⁽⁶⁷⁸⁾. Sin embargo, en uno de los casos el sentido de la relación no es el esperado. Así, entre quienes crearían una empresa si tuviesen una idea de negocio, una gran mayoría opina que es muy difícil crear y mantener una empresa (87.8%). En cambio, entre los que harían otra cosa con esa idea de negocio, sólo el 63.6% opina que es muy difícil.

Después de analizar el posible efecto de otras variables sobre esta relación anómala, parece que en realidad lo que ocurre es que la mayor o menor dificultad percibida es la variable que media en otras relaciones. Así, la valoración que se tenga del empresario en el entorno cercano -tanto si la comparamos con la provincia como si lo hacemos con el conjunto de España- tiene un efecto distinto sobre qué hacer con la idea de negocio según la dificultad percibida de la actividad empresarial. Cuando se percibe la misma como muy difícil, la valoración del empresario no tiene influencia sobre el destino de esa idea de negocio. En cambio, cuando se considera poco difícil, una mejor valoración hace que se piense más en crear una empresa.

Tabla V.36
Intención empresarial según dificultad de la creación de empresa

Dificultad creación empresa	Idea de negocio			Probabilidad de ser empresario		
	Otras	Crear empresa	Total	Poco probable	Bastante prob.	Total
Muy difícil	7	72	79	46	31	77
Poco difícil	4	10	14	4	10	14
Total	11	82	93	50	41	91

Fuente: elaboración propia.

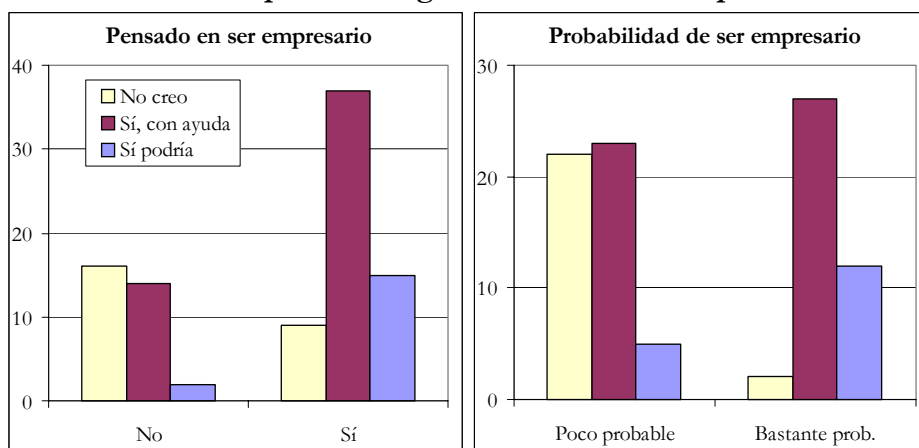
En cambio, la relación entre dificultad percibida y posibilidad de ser empresario tiene el sentido previsto. En efecto, cuando la dificultad percibida de la actividad empresarial es menor, la proporción de los que estiman bastante probable llegar a convertirse en empresario en un futuro es mucho más alta (71.4%) que en el caso contrario (40.3%). De esta forma, la mayor sensación de factibilidad o autoeficacia se traduce en una mayor intención empresarial, como

(678) Tanto la relación de la dificultad con la idea de negocio como con la posibilidad de ser empresario son significativas ($p < 0.1$ y $p < 0.05$, respectivamente).

predice el modelo y se pone de manifiesto con respecto al resto de variables que comentamos en esta sección.

La segunda variable relativa a la factibilidad que analizamos es el sentimiento de estar capacitado para crear una empresa y que tenga éxito. En este caso, ésta se encuentra altamente relacionada tanto con el haber considerado seriamente ser empresario como con la probabilidad de serlo⁽⁶⁷⁹⁾. Así, como muestra la Figura V.41, a medida que la sensación de capacitación aumenta, la proporción de estudiantes que han considerado seriamente la posibilidad de ser empresarios se eleva desde el 36.0%, hasta el 72.5% y finalmente al 88.2%. Del mismo modo, el porcentaje de quienes consideran que sus probabilidades de convertirse en empresario en el futuro son bastante altas también asciende notablemente desde el 8.3% entre los que no se creen capacitados, al 54.0% entre los que precisarían ayuda, y al 70.6% para los que creen que sí podrían hacerlo.

Figura V.41
Intención empresarial según sentimiento de capacitación



Fuente: elaboración propia.

La opinión acerca de si se ha recibido suficiente formación para ser empresario no se encuentra en sí misma relacionada con las variables que miden la intención. No obstante, el número de aspectos en los que los estudiantes consideran que necesitarían más formación sí lo está. En concreto, no se trata de

(679) Ambas relaciones son muy significativas ($p < 0.01$) según todos los estadísticos analizados.

una relación lineal, sino que existe una diferencia cualitativa muy importante entre quienes sólo identifican un aspecto en el que necesitarían más formación y el resto. En el primer caso, la mayoría considera que sus probabilidades de ser empresario son bastante altas (76.5%). Mientras, en el resto de los casos esa proporción no supera nunca el 50%⁽⁶⁸⁰⁾.

Por su parte, las estimaciones de las probabilidades de supervivencia y éxito que tendría una empresa creada por el estudiante encuestado, son variables que también están relacionadas con el nivel de intención empresarial. Así, en la Tabla V.37 se muestran los resultados relativos a la relación entre probabilidad de supervivencia, de un lado, y haber pensado en ser empresario y probabilidad de llegar a serlo, del otro⁽⁶⁸¹⁾. Como puede observarse, existe una relación positiva en los dos casos, de forma que una mayor esperanza de supervivencia se traduce en mayores intenciones empresariales.

Tabla V.37
Intención empresarial según probabilidad de supervivencia

Probabilidad supervivencia	Pensado en ser empresario			Probabilidad de ser empresario		
	No	Sí	Total	Poco probable	Bastante prob.	Total
Baja	4	6	10	9	1	10
Media	21	28	49	29	19	48
Alta	7	27	34	12	21	33
Total	32	61	93	50	41	91

Fuente: elaboración propia.

En particular, los que estiman que esa probabilidad de supervivencia es alta han pensado en ser empresarios en mucha mayor proporción (79.4%) que los que la consideran media o baja (57.6%), no existiendo grandes diferencias entre estos dos últimos grupos. Por su parte, la proporción de estudiantes que consideran bastante probable llegar a ser empresario asciende sustancialmente a medida que la probabilidad de supervivencia también lo hace, subiendo desde el 10% hasta el 39.6% y hasta el 63.6%.

(680) Esa relación es significativa ($p < 0.05$), según los diferentes estadísticos analizados.

(681) En ambos casos se trata de relaciones significativas, si bien esa significatividad es más clara para la posibilidad de ser empresario ($p < 0.01$). En cambio, la relación de la probabilidad de supervivencia con haber pensado en ser empresario sólo es marginalmente significativa ($p < 0.1$) para estadísticos que miden relaciones lineales, aunque no llega a serlo para el P^2 .

En lo que se refiere a la influencia de la probabilidad de éxito sobre la intención empresarial, los resultados son muy similares a los que acabamos de comentar, y las variables intencionales con las que se relacionan también son las mismas⁽⁶⁸²⁾. Así, la proporción de quienes han pensado en ser empresario se eleva desde el 55.3% cuando la probabilidad esperada de éxito es baja, hasta el 67.4% cuando es media, y hasta el 100.0% de los casos cuando esa probabilidad es alta. Del mismo modo, la proporción de los que consideran que sus probabilidades de llegar a convertirse en empresario son bastante altas también asciende conforme la probabilidad estimada de éxito pasa de baja (34.2%) a media (47.7%) y a alta (77.8%).

Esta relación que se establece entre intención empresarial y probabilidad de alcanzar el éxito empresarial resulta especialmente destacada, ya que esa segunda variable -según señalamos en el epígrafe anterior- pretende proporcionar una primera aproximación al concepto de dinamismo o calidad empresarial. En este sentido, recuérdese que esta pregunta se hacía justo a continuación de la relativa a la probabilidad de supervivencia. Por tanto, el encuestado debe ser consciente que se refiere a algo más que el mero mantenimiento con vida de la empresa. Por ello, una posible lectura de este resultado destacaría que el hecho de que los estudiantes confíen en mayor medida en lograr un cierto dinamismo o calidad empresarial tras la fase de creación contribuye, al mismo tiempo, a una mayor intención empresarial. En todo caso, ese resultado debe tomarse con precaución, a falta de otras relaciones que lo confirmen.

4.3. Síntesis de las influencias sobre la intención empresarial

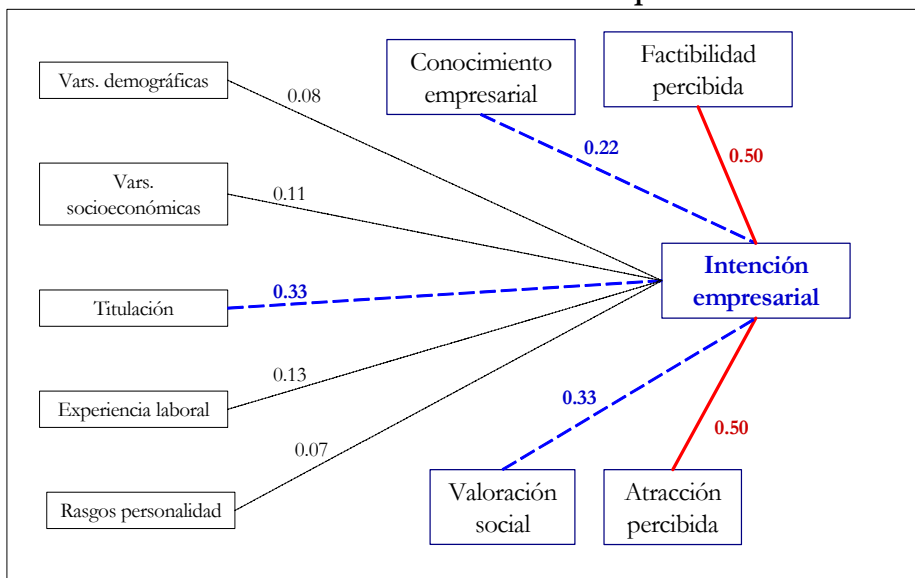
El análisis llevado a cabo en este cuarto epígrafe ha permitido conocer cuáles son las variables que influyen de manera significativa sobre la intención empresarial. En particular, es interesante analizar el diferente efecto que ejercen las que hemos denominado características generales de la muestra, de un lado, y los llamados antecedentes de la intención, del otro. Desde un punto de vista lógico, de acuerdo al modelo de intenciones desarrollado en el Capítulo II, las relaciones directas entre las características generales y las variables que miden la intención deben ser relativamente escasas. Nuestros resultados confirman que esto

(682) La relación entre probabilidad de éxito empresarial, de un lado, y haber pensado en ser empresario y posibilidad de llegar a serlo, del otro, es significativa en ambos casos ($p < 0.05$ y $p < 0.1$, respectivamente).

es efectivamente así. En este sentido, la Figura V.42 resume todas las relaciones significativas existentes. Como se pone de manifiesto claramente, los índices que miden la intensidad de las vinculaciones son mucho más bajos para esas características generales⁽⁶⁸³⁾.

En particular, es especialmente destacable el hecho de que son las variables demográficas y los rasgos de personalidad los conjuntos de variables que presentan una vinculación más débil con la intención empresarial. Según esto, la vinculación que algunos estudios empíricos han encontrado entre rasgos de personalidad -u otras características de la persona- y comportamiento empresarial, sería en realidad derivada del efecto de esos rasgos sobre los antecedentes de la intención.

Figura V.42
Influencias sobre la intención empresarial



Fuente: elaboración propia.

En lo que se refiere a la formación académica y la experiencia, el nivel de vinculaciones es algo más elevado, si bien sólo las variables relacionadas con la titulación estudiada presentan una mayor vinculación con la intención empresarial.

(683) Los índices de vinculación, al igual que en las figuras de síntesis anteriores, expresan el cociente entre el número de relaciones significativas, y el número total de relaciones posibles entre ambas categorías o grupos de variables.

No obstante, ya hemos señalado nuestra convicción respecto a que esa relación es en realidad derivada de la que existe entre atracción (que sí estaría fuertemente vinculada con los estudios) e intención. Por su parte, en lo que se refiere a la experiencia laboral, no es su duración lo que influiría en la intención empresarial. Por contra, son las características del trabajo desempeñado las que se encuentran relacionadas con ésta.

En cambio, los elementos que hemos denominado antecedentes de la intención empresarial están todos ellos claramente vinculados con la intención, con una intensidad mayor de lo que lo estaban las características generales de la muestra (tan sólo el índice relativo a la titulación estudiada supera al del conocimiento empresarial). Se puede decir, por tanto, que tanto el conocimiento, como la deseabilidad y la factibilidad son antecedentes muy importantes de la intención empresarial entre los estudiantes sevillanos de economía y empresa. En todo caso, la atracción hacia la actividad y la factibilidad percibidas son los dos conjuntos de variables cuya influencia sobre la intención empresarial sería más fuerte. Por su parte, la valoración social del empresario parece influir algo más levemente, lo cual no nos sorprende, pues en al menos otro estudio se ha llegado a conclusiones similares⁽⁶⁸⁴⁾.

5. Resumen de resultados

En este capítulo hemos estudiado las intenciones empresariales de los estudiantes de ciencias económicas y empresariales de la Universidad de Sevilla, así como las variables que influyen sobre éstas. El motivo principal que nos ha llevado a plantear este trabajo empírico ha sido doble. De un lado, hemos tratado de contrastar la validez de los modelos de intenciones en los que basamos nuestra visión del proceso empresarial y, por tanto, de la educación empresarial. Del otro, pretendemos conocer en mayor profundidad las actitudes, valores y creencias de esos estudiantes en relación a la actividad empresarial. En base a este mayor conocimiento, sería posible comenzar a plantearse un programa de educación para la dinamización empresarial adaptado a las circunstancias específicas de ese segmento de la población sevillana.

(684) Krueger, N.F., Reilly, M.D. y Carsrud, A.L. (2000): *op. cit.*

Si tenemos en cuenta la situación que se ha descrito de retraso de la economía sevillana en términos generales, y la relativa escasez y baja calidad de su empresariado en particular, entendemos que es muy necesario actuar para promover el surgimiento de más y mejores empresarios. En este sentido, una de las medidas que, en función de lo visto en los anteriores capítulos, podría tener un gran efecto sería el desarrollo de iniciativas formativas en educación empresarial. Sin embargo, la revisión de las actividades de este tipo existentes en la provincia ha puesto de manifiesto su escasez, su bajo grado de madurez, y la falta de coordinación entre las mismas.

Para el logro de los objetivos planteados, nos hemos centrado en un colectivo que reúne unas características relativamente favorables para llegar a convertirse en empresario. Se trata de la población con estudios universitarios y con edad comprendida entre los 25 y los 34 años. Según la evidencia recogida a nivel internacional, ese segmento poblacional es el que presenta mayores niveles de lo que hemos llamado potencial empresarial, y tiene unas mayores probabilidades de llegar a ser empresario. A este respecto, los estudiantes universitarios de último curso constituyen la antesala de ese colectivo, por lo que su análisis puede ser especialmente relevante. En particular, la muestra obtenida en este estudio empírico parece ser bastante representativa del conjunto de estudiantes de economía y empresa sevillanos.

En todo caso, las mujeres se encuentran relativamente subrepresentadas, si bien entendemos que eso se debe a su menor interés por las asignaturas curriculares relacionadas con la actividad empresarial, de las que se obtuvieron los elementos que componen la muestra. No obstante, las mujeres que sí se matriculan en esas asignaturas muestran unas actitudes y valoraciones hacia la actividad empresarial comparables en gran medida a las de los hombres. De esta forma, no se han encontrado apenas relaciones significativas entre el sexo y otros elementos del modelo.

A continuación pasamos a comentar algunos de los resultados concretos alcanzados en este estudio. Del mismo modo, también comparamos las respuestas obtenidas con las de otros estudios parecidos. Por último, en la segunda sección de este epígrafe, sintetizaremos las relaciones que existen en la muestra analizada entre los distintos conjuntos de variables que componen el modelo de intenciones.

5.1. Actitudes e intenciones hacia la creación de empresas

Según los resultados obtenidos, el grado de potencial empresarial entre los estudiantes sevillanos presenta un nivel intermedio. No obstante, existen aspectos en los que se pone de manifiesto una considerable debilidad. Así, en primer lugar, parece existir un limitado conocimiento del entorno empresarial, que se circunscribe en muchos casos al conocimiento personal de algún empresario. En cuanto a otros aspectos de ese entorno como asociaciones, organismo públicos o medidas de apoyo, el grado de conocimiento es relativamente bajo. Igualmente, la opinión sobre las oportunidades existentes para ser empresario es mayoritariamente desfavorable.

La deseabilidad percibida hacia la actividad empresarial, por su parte, la hemos considerado compuesta de la atracción hacia esa actividad, y de la opinión sobre la valoración social de esa opción profesional. El primero de esos factores parece estar presente en una medida apreciable entre la población estudiada, si bien existiría un cierto retardo en cuanto al momento en que se quiere dar el paso hacia la actividad empresarial. En efecto, aquellos que quieren darlo al finalizar sus estudios son un porcentaje muy reducido, mientras que los que consideran que esa es su actividad preferida en términos generales son prácticamente un 40%. Que esa preferencia se materialice efectivamente en creación de empresas está por comprobar y, seguramente, depende en buena parte de los demás elementos del modelo. De igual modo, las perspectivas que los estudiantes analizados perciben para ser empresario en comparación a las de ser asalariado son ligeramente mejores, aunque esa diferencia es muy débil.

La valoración social de la opción empresarial, por su parte, es relativamente desfavorable según los encuestados. Esto se hace patente, en primer lugar, en que más de la mitad señalan que existen obstáculos sociales para ser empresarios. En segundo lugar, tienden a considerar la valoración del empresario en la provincia relativamente más negativa que en su entorno cercano. Esto parece indicar que opinan que la sociedad provincial no es favorable a esa actividad, o lo es menos que sus personas más cercanas. Por último, son casi la mitad los que no están seguros de que fuesen a contar con apoyo completo de su familia si quisiesen crear una empresa.

Según esto, ya sea por falta de atracción o por una valoración relativamente negativa, parece que los estudiantes sevillanos no consideran demasiado deseable el convertirse en empresario. Sin duda, se trata de un resultado que contribuye a explicar el bajo nivel de empresarialidad en la provincia de Sevilla. Esto es especialmente preocupante al encontrarse este colectivo en la antesala del segmento poblacional que tiende a presentar una mayor potencial empresarial. Si los jóvenes universitarios no encuentran deseable la actividad empresarial, ¿qué cabe esperar del resto de la población?

El nivel de factibilidad empresarial, por su parte, se ha medido a través de cuatro tipos de variables diferentes, encontrando que tampoco es elevado entre los estudiantes universitarios sevillanos. Así, son una mayoría los que encuentran esa actividad muy difícil, y los que necesitarían mucha ayuda para ser empresario. Del mismo modo, el número de estudiantes que cree haber recibido suficiente formación es muy reducido, y si creasen una empresa, estiman que las probabilidades de supervivencia de ésta no serían mucho mayores del 50%, mientras que las de alcanzar el éxito serían incluso inferiores. En función de esto, resulta evidente que la educación empresarial puede proporcionar los conocimientos y desarrollar las habilidades que hagan a los participantes sentirse capaces de ser empresario. Las asignaturas más convencionales sobre creación de empresas podrían ayudar en este sentido, aunque esa formación quedaría coja si no la complementásemos con otra destinada a elevar la deseabilidad.

En todo caso, para conocer si esas actitudes e intenciones son relativamente altas o bajas, sería necesario comparar con la situación existente en otras áreas. En este sentido, como se ha señalado en el primer epígrafe, el cuestionario utilizado ha sido desarrollado por nosotros, por lo que no existen otros trabajos que lo hayan utilizado⁽⁶⁸⁵⁾. No es posible, por tanto, una comparación rigurosa de estos resultados. Sin embargo, sí existen otros estudios que -a partir de metodologías algo diferentes- han tratado de conocer esas actitudes e intenciones hacia la actividad empresarial. En concreto, una importante colección de estudios utiliza el “Cuestionario de Actitudes hacia la Creación de Empresas” desarrollado por José María Veciana. En particular, dentro de España, el trabajo de Urbano (2003)

(685) Este mismo cuestionario, dentro del proyecto de investigación en el que se desarrolló, ha sido cumplimentado por una muestra de estudiantes de la Universidad de Jaén. No obstante, al tratarse de la misma región de Andalucía, las diferencias entre las dos muestras son muy escasas.

lo emplea para analizar las actitudes de los estudiantes universitarios catalanes, y este mismo autor cita otros trabajos -no publicados- que lo emplean en Cádiz y Extremadura.

Tabla V.38

Resultados sobre deseabilidad empresarial de universitarios en España

Deseabilidad	Sevilla		Urbano (2003)		
	Atracción	Obst. sociales	Cataluña	Cádiz	Extremadura
Afirmativa	57.0	46.2	74.4	78.2	80.2
Negativa	43.0	53.8	25.6	21.8	19.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	99.2

Nota: Los datos de Cataluña se refieren a estudiantes “pro-creación de empresas” (economía, empresa e ingeniería), mientras que los de Cádiz y Extremadura son para el conjunto de estudiantes universitarios.

Fuente: elaboración propia y Urbano, D. (2003): *Factores condicionantes de la creación de empresas en Catalunya: un enfoque institucional*, Tesis Doctoral, Dpto. de Economía de la Empresa, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, Tablas 7.14 y 7.15, p. 265.

No obstante, cuando tratamos de comparar las respuestas obtenidas por nosotros con esos otros estudios, nos encontramos con la dificultad de que las cuestiones planteadas son diferentes. Así, los trabajos citados en Urbano (2003) plantean una sola cuestión para medir la deseabilidad, otra para valorar la intención, y otra más que se refiere a la viabilidad de la actividad empresarial⁽⁶⁸⁶⁾. En nuestro caso, no hemos planteado ninguna cuestión que mida directamente la deseabilidad como concepto. Por ello, en la Tabla V.38 hemos recogido las respuestas a dos cuestiones de nuestro cuestionario que podrían servir para sintetizar la atracción y la valoración social percibidas, respectivamente. La primera de ellas se refiere a la actividad preferida y -a efectos comparativos- hemos considerado las opciones de empresario y profesional independiente como indicativas de deseabilidad, mientras que todas las demás indicarían ausencia de la misma. En segundo lugar, hemos recogido las respuestas a la existencia de obstáculos sociales para ser empresario. La ausencia de esos obstáculos indicaría una mayor deseabilidad. Según esto, los estudiantes universitarios sevillanos mostrarían un nivel sustancialmente más bajo de esa deseabilidad. No obstante,

(686) En concreto, las cuestiones planteadas son las siguientes: ¿Considera Vd. deseable el crear o fundar una empresa propia? Sí; No. ¿Considera que es más fácil o más difícil crear una empresa en la actualidad que en décadas anteriores? Más fácil; Más difícil. ¿Ha pensado Vd. seriamente en crear o fundar una empresa propia? No, nunca; No, pero pienso integrarme en una empresa de la familia; Sí, vagamente; Sí seriamente; Sí, tengo el firme propósito de fundar una empresa. Véase Urbano, D. (2003): op. cit., Anexo 4.5, p. 425.

al estar comparando respuestas a preguntas diferentes, ese resultado debe tomarse con bastante precaución.

Tampoco en lo que se refiere a la viabilidad hay en nuestro cuestionario una pregunta exactamente equivalente. En cambio, en el apartado sobre factibilidad incluimos un ítem relativo a la dificultad percibida. Hay que tener en cuenta, no obstante, que nosotros preguntamos por el grado de dificultad de la creación de una empresa, mientras los estudios recogidos por Urbano (2003) lo hacen por la situación actual en relación al pasado. Por tanto, de nuevo, las respuestas no son directamente comparables. En cualquier caso, la Tabla V.39 muestra que las respuestas de los estudiantes sevillanos indicarían un nivel sustancialmente más bajo de percepción sobre viabilidad empresarial.

Tabla V.39
Resultados sobre viabilidad empresarial de los universitarios en España

Dificultad percibida		Viabilidad	Urbano (2003)		
Sevilla			Cataluña	Cádiz	Extremadura
Poco difícil	15.1	Más fácil	32.1	44.4	55.4
Muy difícil	84.9	Más difícil	67.9	55.6	43.4
Total	100.0	Total	100.0	100.0	98.8

Nota: Los datos de Cataluña se refieren a estudiantes “pro-creación de empresas” (economía, empresa e ingeniería), mientras que los de Cádiz y Extremadura son para el conjunto de estudiantes universitarios.

Fuente: elaboración propia y Urbano, D. (2003): *Factores condicionantes de la creación de empresas en Catalunya: un enfoque institucional*, Tesis Doctoral, Dpto. de Economía de la Empresa, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, Tablas 7.20 y 7.21, p. 269.

Finalmente, en lo que se refiere a la intención empresarial, existe una gran similitud entre la pregunta realizada en los estudios citados por Urbano (2003) y la que se incluye en el cuestionario elaborado por nosotros. Por tanto, es posible que los resultados sean más fácilmente comparables en esta ocasión. Hay que tener en cuenta, no obstante, que las opciones de respuesta son más amplias en aquellos estudios, si bien el propio autor ofrece los datos de forma agregada. En esta ocasión, como se observa en la Tabla V.40, aunque de nuevo los resultados son menos favorables entre los estudiantes sevillanos, los niveles se aproximan mucho más a los obtenidos en otros ámbitos geográficos.

En particular, respecto a la situación en Cataluña, el porcentaje de estudiantes que ha pensado seriamente en ser empresario es bastante similar. No obstante,

cuando analizamos las respuestas según la titulación estudiada se observan diferencias importantes. En nuestra muestra, habíamos encontrado que esa relación era significativa, correspondiendo las respuestas más favorables a los estudiantes de administración y dirección de empresas. En cambio, aunque en Cataluña también son esos estudiantes los que muestran una mayor intencionalidad, la diferencia allí no es significativa⁽⁶⁸⁷⁾. De esta forma, los estudiantes de economía sevillanos son los que presentan un nivel sustancialmente más bajo de intencionalidad (45.2% frente al 63.8% de sus homólogos catalanes). En cambio, en los estudios de empresa la intencionalidad de los sevillanos es incluso ligeramente más elevada que la de los catalanes (75.9% y 72.8%, respectivamente).

Tabla V.40
Resultados sobre intencionalidad empresarial universitaria en España

Intención empresarial	Sevilla	Urbano (2003)		
		Cataluña	Cádiz	Extremadura
Afirmativa	65.6	68.2	70.6	74.1
Negativa	34.4	31.7	25.8	25.9
Total	100.0	100.0	96.4	100.0

Nota: Los datos de Cataluña se refieren a estudiantes “pro-creación de empresas” (economía, empresa e ingeniería), mientras que los de Cádiz y Extremadura son para el conjunto de estudiantes universitarios.

Fuente: elaboración propia y Urbano, D. (2003): *Factores condicionantes de la creación de empresas en Catalunya: un enfoque institucional*, Tesis Doctoral, Dpto. de Economía de la Empresa, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, Tablas 7.26 y 7.28, p. 272.

En cualquier caso, debe recordarse que la encuesta catalana recoge tres niveles distintos de intencionalidad afirmativa, por lo que la simple respuesta positiva no debe entenderse como un propósito firme de crear una empresa. De hecho, la aparente paradoja que se da en relación a los datos de Cádiz y Extremadura podía explicarse de esta forma. Resulta, en nuestra opinión, sorprendente que siendo esos dos territorios geográfica y culturalmente muy cercanos a Sevilla, presenten niveles de las tres variables mayores a los de Cataluña, mientras que los de nuestra muestra son inferiores. Al menos en el caso de la intencionalidad, esto se explicaría al desagregar la respuesta positiva. Así, los que lo han pensado seriamente o tienen el firme propósito son muy similares (16.4% en Cataluña,

(687) Urbano, D. (2003): op. cit., p. 275.

17.5% en Cádiz, y 14.9% en Extremadura). Por su parte, aquellos que sólo lo han pensado vagamente son menos en Cataluña (51.8% frente a 53.1% en Cádiz y 59.2% en Extremadura). Suponemos, por tanto, que si en nuestra muestra hubiésemos desagregado las respuestas, los resultados se parecerían más a los de los territorios limítrofes con Sevilla.

En todo caso, no podemos extraer conclusiones generales respecto a la situación relativa de Sevilla respecto de otras zonas, pues las cuestiones planteadas han sido diferentes. No obstante, parecen existir algunos indicios de un menor nivel de deseabilidad, factibilidad e intención empresarial en los estudiantes sevillanos. La comprobación de este resultado exigiría la realización de un estudio comparativo con el mismo instrumento de análisis.

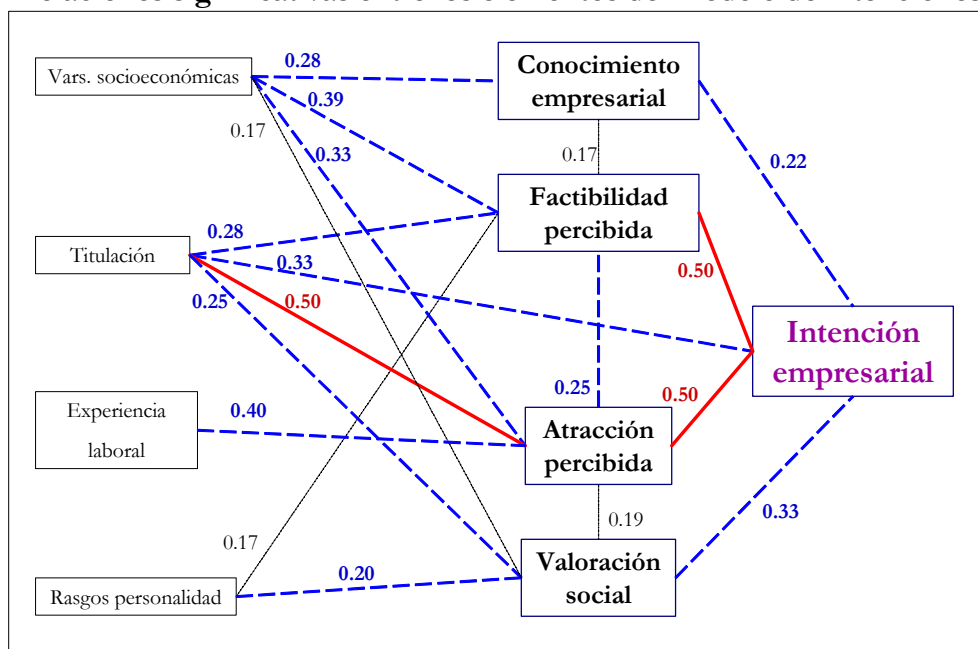
5.2. Síntesis de relaciones

Si nos centramos ahora en el análisis bivariable de las respuestas obtenidas, éste ha permitido poner de manifiesto un importante número de relaciones significativas entre las diferentes aspectos del modelo teórico en el que se ha basado este estudio. En este sentido, la Figura V.43 sintetiza las relaciones encontradas de forma simplificada. Como venimos haciendo a lo largo de este estudio empírico, las líneas representan la existencia de relaciones significativas entre las variables que componen cada categoría. El número que acompaña a cada línea indica la intensidad de esa relación, variando entre cero -si existiese ausencia total de relaciones- y uno -si todas las posibles relaciones fuesen significativas-. No obstante, se han eliminado los casos en los que ese indicador de intensidad no superaba el valor de 0.15. De esta forma, se logra clarificar el diagrama y que éste muestro sólo las vinculaciones más sólidas entre los grupos de variables analizados.

Como se puede observar, existen dos grupos de relaciones bien diferenciados entre las variables analizadas. En primer lugar se sitúan lo que hemos denominado características generales de la muestra. Se trata de todo el conjunto de factores demográficos, socioeconómicos, personales o relativos a la experiencia y a la formación del sujeto. Estas variables ejercen su influencia, fundamentalmente, sobre un segundo grupo de elementos, que viene constituido por los factores que teóricamente determinan la intención empresarial, y que hemos denominado antecedentes de la misma.

En este sentido, es interesante destacar que entre esas características generales de la muestra, sólo un tipo de variables se encuentran relacionadas directamente de forma apreciable con la intención empresarial. En concreto, son las variables relacionadas con la titulación escogida las que se hayan vinculadas de forma más intensa con la intención. Así, aunque en la Figura V.42 se mostró que existen otras variables dentro de esas características generales que también se hayan relacionadas con ésta, la intensidad de esas otras vinculaciones es relativamente más débil. Podría tratarse, por lo tanto, de correlaciones espúreas, o de efectos indirectos. En todo caso, en la Figura V.43 no se han representado esas otras relaciones.

Figura V.43
Relaciones significativas entre los elementos del modelo de intenciones



Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, los elementos que conforman la factibilidad, la deseabilidad y también el conocimiento empresarial percibidos se encuentran claramente relacionados con la intención empresarial. En los tres casos, se trata de relaciones bastante intensas. En todo caso, el conocimiento empresarial parece ser el aspecto que incide en menor medida sobre la intención. Dentro de este aspecto, es el conocimiento de un empresario y la valoración que se realice de él lo que ejerce

una mayor influencia. Por lo tanto, la disponibilidad de modelos de conducta valorados positivamente parece confirmarse como un elemento destacado en la elevación de la intención empresarial.

Por su parte, dentro de las variables que conforman la deseabilidad, la valoración social percibida parece jugar un papel menos destacado que la atracción percibida hacia la actividad empresarial. Este resultado es coherente con los que obtuvimos en el tercer epígrafe, donde se puso de manifiesto que en casi todos los casos existen menos relaciones con la valoración social. De nuevo, recordamos aquí el trabajo de Krueger et al. (2000), que encontró que la contribución de esa categoría a la intención empresarial no era significativa. En todo caso, las influencias más intensas sobre la intención provienen de la factibilidad y la atracción hacia la actividad, que se constituirían así en los dos aspectos fundamentales para lograr elevar la intención empresarial.

A tenor de estos resultados, entendemos que se confirma la validez de los modelos de intenciones como explicativos de la decisión empresarial y, en consecuencia, como elemento fundamental del proceso empresarial. Así, el análisis realizado resulta perfectamente coherente con el modelo teórico de intenciones. Según esto, podemos aceptar que la deseabilidad y la factibilidad son los elementos fundamentales que determinan el nivel de intención empresarial de los sujetos. Por su parte, el conocimiento empresarial que éstos tengan también ejercería una influencia destacada en la configuración de esa intención aunque, a tenor de los resultados obtenidos, la intensidad de esa relación parece ser algo menor.

En el Capítulo II se mencionaron otros enfoques que también tratan de explicar la decisión empresarial pero que, según se indicó, parecen ofrecer debilidades importantes. En base al estudio empírico realizado, parece confirmarse que -efectivamente- las teorías más tradicionales sobre la empresarialidad se ajustan peor a nuestros resultados. En efecto, tanto el enfoque de los rasgos como el demográfico resultan poco compatibles con los datos analizados:

C En relación al primero de ellos, los rasgos de la personalidad que se consideran relacionados con la mayor inclinación o potencial empresarial ejercen una influencia directa muy débil sobre la intención. En cuanto a su relación con los antecedentes, sí es algo mayor. No obstante, la mayor

atracción hacia la opción empresarial no se encuentra en absoluto relacionada con esos atributos personales, lo cual es claramente contradictorio con este enfoque. En cambio, sí existe una vinculación entre rasgos, de un lado, y conocimiento de empresarios y valoración social percibida, del otro. Este resultado, a nuestro entender, es coherente con la visión de Scherer et al. (1991) en el sentido de que es la existencia de modelos de conducta positivos lo que contribuye a desarrollar esos rasgos y asociarlos a la carrera empresarial. El mismo razonamiento se aplicaría cuando el entorno cercano valora positivamente la opción empresarial.

- C El enfoque demográfico, por su parte, considera que el grado de empresarialidad viene determinado por una serie de datos biográficos del individuo. En este sentido, no solamente las variables más claramente demográficas (sexo, edad, lugar de nacimiento y de residencia) no se hayan vinculadas de forma intensa con la intención empresarial, sino que tampoco lo están con ninguno de los antecedentes de la misma. Por su parte, las variables socioeconómicas también podrían considerarse biográficas, ya que la persona apenas sí puede modificarlas. No obstante, éstas ejercen su influencia sobre las antecedentes, y no directamente sobre la intención. Lo mismo cabe decir respecto a la experiencia laboral. Respecto de esta última, además, hemos encontrado que muchas veces no es el tener experiencia en sí lo que influye, sino el tipo de experiencia que se tenga, en línea con las afirmaciones de Cooper (1985).

Dentro del esquema teórico desarrollado, sin embargo, no se ha analizado la relación que debiera existir entre la intención empresarial y el comportamiento empresarial efectivo. Es decir, que aquellas personas con mayor intención sean las que, efectivamente, crean y desarrollan empresas en mayor medida. Esa contrastación escapa de los objetivos de esta investigación, en la que nos limitamos a confirmar la validez de los modelos de intenciones y justificar así su toma en consideración en la educación empresarial. En cualquier caso, en el cuestionario se han incluido datos de contacto para poder realizar un seguimiento de los estudiantes encuestados. De esta forma podremos disponer de una base de datos longitudinales e, idealmente, confirmar la relación entre intención y comportamiento empresarial entre los integrantes de nuestra muestra.

En cualquier caso, desde la perspectiva de la educación empresarial, la labor formativa debe limitarse al desarrollo de la intención y de los elementos que la conforman. Así, según la modalidad de educación empresarial de que se trate, se perseguirá el desarrollo de los antecedentes de la intención -si se trata de sensibilización- o de la intención de crear la empresa y/o de dinamizarla posteriormente -educación para la emergencia o para la calidad empresarial-. En este sentido, incluso a falta de una demostración fehaciente de la relación entre intención y comportamiento, entendemos que el modelo de intenciones resulta muy relevante para la educación empresarial.

Por último, queremos hacer una breve mención acerca de uno de los aspectos incluidos en el análisis de la factibilidad y que podría arrojar información sobre el comportamiento dinamizador posterior a la fase de creación de la empresa. Así, las variables relacionadas con la probabilidad percibida de éxito empresarial podría, de modo tentativo, considerarse como una indicación de la dirección en la que actuar para elevar el grado de calidad empresarial de los futuros empresarios. Conviene recordar que se preguntó a los encuestados por la probabilidad de supervivencia de la empresa y, justo a continuación, por la de éxito. Por tanto, aunque no se define de forma precisa qué se entiende por éxito, se trata necesariamente de algo más que la mera supervivencia.

En este sentido, en función de los datos de la muestra, además de la atracción hacia esa actividad y el conocimiento de la misma, existen tres aspectos adicionales que influyen sobre las probabilidades esperadas de alcanzar el éxito empresarial. En primer lugar, el tener experiencia laboral contribuye positivamente. Sin embargo, no se trata de tener experiencia de algún tipo en particular, ya que las características del trabajo desempeñado no influyen en la probabilidad de éxito empresarial. En segundo lugar, el sexo también jugaría un papel importante. En nuestra opinión, esta relación pone de manifiesto que la expectativa de alcanzar el éxito empresarial depende de los propios objetivos personales. Así, las mujeres creen que tienen menos probabilidades de alcanzarlo, como también han pensado en menor medida en ser empresario, o participan menos en asignaturas más relacionadas con la actividad empresarial. Entre sus objetivos vitales no se encontraría -ya sea por motivos personales o sociales- el de ser un líder empresarial. En tercer lugar, una más alta propensión a asumir riesgos elevaría esa probabilidad de éxito. Cabe pensar que los estudiantes analizados tienen una

visión del éxito empresarial como algo arriesgado, o por lo menos en mayor medida que la mera supervivencia empresarial.

En función de los resultados obtenidos en esta primera parte del análisis empírico, creemos justificado el intento de integrar los modelos de intenciones en los objetivos y el diseño de la educación empresarial. Además, se ha extraído una información muy relevante en relación al potencial empresarial de los estudiantes universitarios sevillanos de economía y empresa. No obstante, queda aún pendiente el análisis del papel que la oferta de educación empresarial disponible está jugando en el fomento de la empresarialidad dentro de ese colectivo. El siguiente capítulo trata de profundizar en ese aspecto.

Capítulo VI:

La educación empresarial en los universitarios sevillanos

El capítulo anterior describió el análisis empírico realizado al colectivo de estudiantes universitarios sevillanos de economía y empresa. La selección de esta población objetivo se ha basado en su cercanía con aquel segmento que empíricamente muestra una mayor inclinación a la creación de empresas y que, según se ha señalado, se corresponde con los jóvenes entre 25 y 34 años con estudios superiores. Se trata, por tanto, de un colectivo potencialmente muy interesante en cualquier análisis relativo a la empresariedad. Esto es especialmente cierto en el caso de la provincia de Sevilla, donde existe un menor número de empresarios, y -al parecer- de menor calidad.

En ese capítulo también se puso de manifiesto la validez del modelo de intenciones para describir el potencial empresarial. A partir de ahí, se ha identificado el nivel de intención empresarial de los estudiantes analizados, así como los respectivos grados de conocimiento, deseabilidad y factibilidad de los mismos. Los resultados parecen indicar que los universitarios sevillanos presentan un nivel de intención empresarial relativamente bajo.

Según esto, existiría un considerable margen para que la educación empresarial actuase sobre ese colectivo contribuyendo a elevar su nivel de intención empresarial en general, y su intención de dinamizar la empresa en particular. En este sentido, resulta lógico preguntarse si la oferta de educación empresarial a la que esos estudiantes tienen acceso está actuando en este sentido. Es decir, se trataría de conocer qué tipo y nivel de influencia está ejerciendo la educación empresarial disponible en la Universidad de Sevilla sobre los estudiantes de economía y empresa. A esta cuestión dedicamos este capítulo. En concreto, en el primer apartado analizamos el grado de participación de los estudiantes en asignaturas de educación empresarial, así como la posible existencia de alguna

característica de los encuestados que incida sobre la decisión de participar en ese tipo de formación. En el segundo apartado investigamos la influencia de esa educación sobre los antecedentes de la intención empresarial para, por último, dedicar el tercer apartado al estudio de la relación entre educación e intención empresariales.

1. Participación en educación empresarial

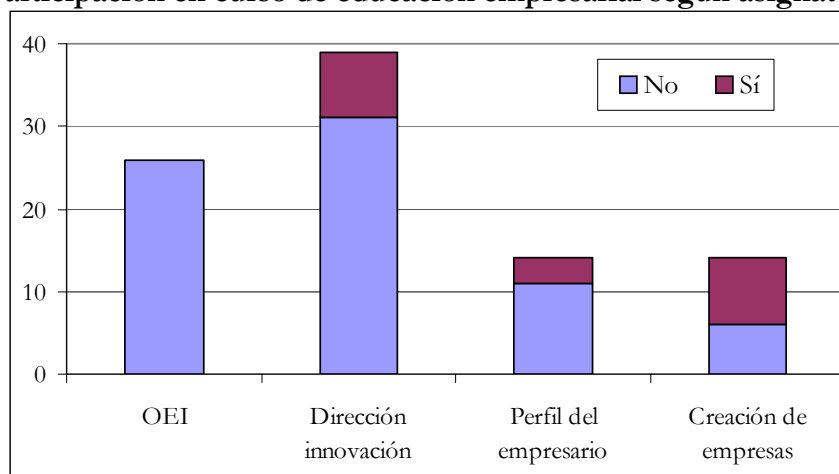
Según se describió en el capítulo anterior, la oferta de educación empresarial en Sevilla es considerablemente reducida. En efecto, tanto las iniciativas extrauniversitarias como las que se llevan a cabo dentro de esa institución son bastante escasas. Además, en todos los casos se trata de actividades poco evolucionadas, que se limitan a la sensibilización o a una incipiente formación para la creación de empresas. Según esto, parece lógico suponer que el número de alumnos que hayan participado en iniciativas de educación empresarial será relativamente reducido. En este sentido, en el primer apartado de este epígrafe cuantificaremos el nivel de participación en este tipo de formación por parte de los alumnos que componen la muestra. A continuación, en el segundo apartado, analizaremos la existencia de determinadas características generales que pudieran influir en una mayor asistencia a cursos de educación empresarial.

1.1. Nivel de participación

Para tratar de aproximarnos a la prevalencia de la educación empresarial en la muestra analizada, se preguntó a los encuestados por su participación en algún curso de formación específico sobre educación empresarial o para la creación de empresas. En base a las respuestas obtenidas, sólo 19 de los entrevistados manifiesta haber participado en algún curso de esa clase. Además, cuando se les pide que identifiquen la institución organizadora, todos ellos se refieren a la Universidad de Sevilla, o a la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Por lo tanto, podemos suponer que la educación empresarial recibida lo ha sido a través de la propia oferta universitaria.

No obstante, cuando comparamos esos resultados por asignaturas⁽⁶⁸⁸⁾, comprobamos que ni siquiera los propios alumnos de asignaturas curriculares de educación empresarial son conscientes de estar recibiendo la misma. En el caso más favorable -“curso básico de creación de empresas”-, sólo ocho de los catorce alumnos afirman haber recibido formación de ese tipo, tal como muestra la Figura VI.1. Mientras, esa proporción desciende a sólo 3 alumnos (21.4% de los alumnos) en la asignatura “El perfil del empresario en España”.

Figura VI.1
Participación en curso de educación empresarial según asignatura



Fuente: elaboración propia

Por su parte, los alumnos de las asignaturas específicas de cada titulación presentan un comportamiento diferencial relevante. En efecto, en la asignatura de “organización económica internacional” nadie manifiesta haber participado en cursos de educación empresarial. De hecho, en el conjunto de la muestra, sólo dos de los 31 estudiantes de economía (un 6.5%) lo indican. En cambio, un 27.8% de los alumnos de administración y dirección de empresas, y un 25.0% en la diplomatura de estudios empresariales afirman haberla recibido⁽⁶⁸⁹⁾. En nuestra opinión, esto estaría relacionado con la menor preferencia por la actividad empresarial que manifiestan los alumnos de economía, según se indicó en el

(688) Esa relación es muy significativa según los distintos estadísticos analizados ($p < 0.01$).

(689) La relación entre titulación estudiada y haber participado en educación empresarial es significativa según todos los estadísticos analizados ($p < 0.1$).

capítulo anterior. Del mismo modo, estos alumnos tienden a percibir una valoración del empresario en su entorno cercano algo peor.

De esta forma, cabe pensar que los alumnos de economía ya tenían unos menores niveles de atracción y valoración social percibidas hacia la actividad empresarial antes de comenzar sus estudios. Por lo tanto, es lógico que su nivel de participación en iniciativas de educación empresarial sea muy reducido. Como consecuencia de ello, tienen menos formación sobre la actividad empresarial y una menor intención empresarial, lo cual se manifiesta en sus respuestas al cuestionario.

Por otra parte, es importante destacar que el hecho de que los encuestados no marquen la opción no significa que no hayan recibido esa formación, sino que no la identifican como tal. En el caso de los alumnos de las asignaturas curriculares, es evidente que han participado en un curso de educación empresarial. No obstante, muchos de los alumnos no lo indican, lo cual puede deberse a que no perciban esa asignatura como educación empresarial, o a que hayan entendido que se les preguntaba por otros cursos de educación empresarial diferentes. En consecuencia, en este capítulo vamos a considerar la participación en educación empresarial mediante dos variables: de un lado, la propia respuesta de los encuestados a esa cuestión; y del otro, el hecho de estar cursando alguna de las dos asignaturas curriculares de educación empresarial analizadas.

No obstante, existe una diferencia importante entre esas dos asignaturas tanto en las características del alumnado como en el contenido de las mismas. Así, “el perfil del empresario en España” es más descriptiva sobre las características de la población empresarial nacional, tiene unos contenidos más teóricos, y podría asimilarse en cierta medida a la sensibilización hacia la actividad empresarial. Su alumnado, además, está compuesto mayoritariamente (ocho de los catorce) por estudiantes de la diplomatura. Por su parte, el “curso básico de creación de empresas” persigue la elaboración de un breve plan de negocio por parte de los participantes, por lo que podría asimilarse a una iniciativa de formación para la creación de empresas relativamente sencilla. Los estudiantes matriculados son abrumadoramente de administración de empresas (doce de los catorce), aunque también hay dos alumnos de economía.

Por este motivo, a la hora de analizar la existencia de relaciones significativas hemos agrupado las asignaturas convencionales de cada titulación -“organización económica internacional” y “dirección de la innovación y el cambio”- en una sola categoría. En cambio, los participantes en las asignaturas curriculares de educación empresarial a veces muestran un comportamiento homogéneo, y otras veces presentan aspectos diferenciales. Por ello, en general las hemos considerado por separado, si bien en determinadas ocasiones -cuando presentan comportamientos equivalentes- las hemos agrupado en una sola categoría. A lo largo de la descripción se irá especificando en cada caso el tipo de agrupación realizada.

De esta forma, a continuación pasamos a analizar la posible existencia de relaciones entre la participación en educación empresarial y las variables que hemos agrupado bajo la denominación de características generales de la muestra. La existencia de estas relaciones indicaría que determinados subgrupos dentro de la muestra tienen una mayor propensión hacia ese tipo de educación.

1.2. Relación con las características generales de la muestra

A la hora de indagar en los aspectos que pueden influir en la decisión de recibir un curso de educación empresarial vamos a seguir el orden establecido en el segundo epígrafe del capítulo anterior. Así, en primer lugar, analizaremos las variables demográficas. A continuación buscaremos vinculaciones con las socioeconómicas. Posteriormente nos detendremos en las relativas a la formación y la experiencia laboral. Y, por último, investigaremos la posible relación de la participación en educación empresarial con los rasgos de la personalidad.

Si comenzamos, por tanto, con las variables demográficas, encontramos que el sexo de los entrevistados no se haya relacionado con la educación empresarial. Sin embargo, sí existen relaciones significativas entre la participación en un curso de educación empresarial y las provincias de nacimiento y de residencia⁽⁶⁹⁰⁾. Como se muestra en la Tabla VI.1, son los nacidos y residentes en Sevilla los que han participado en cierta medida en iniciativas de educación empresarial (un 26.9% de los nacidos en la provincia, y un 25.7% de los residentes en ella). En cambio, sólo uno de los nacidos fuera (3.8%) y ninguno de los residentes afirma haber recibido esa formación. Así, aunque los niveles de significatividad son parecidos, los datos

(690) Ambas relaciones son significativas según los distintos estadísticos analizados ($p < 0.05$).

de la Tabla VI.1 muestran que el efecto es más claro para la provincia de residencia.

Tabla VI.1
Participación en educación empresarial según provincias

Educación empresarial	Provincia de nacimiento			Provincia de residencia		
	Sevilla	Resto	Total	Sevilla	Resto	Total
Sí	18	1	19	19	-	19
No	49	25	74	55	19	74
Total	67	26	93	74	19	93

Fuente: elaboración propia.

Una posible explicación de esta circunstancia sería que los estudiantes de otras provincias tienden en mayor medida a elegir la licenciatura en economía, por lo que se trataría de alumnos con menor inclinación por la actividad empresarial. En consecuencia, es lógico que participen menos en cursos sobre educación empresarial. En cualquier caso, esto nos debe hacer pensar que existen diferencias culturales en relación a la actividad empresarial entre la provincia de Sevilla y las vecinas, que deben ser tenidas en cuenta. En nuestra opinión, esas diferencias serían especialmente claras entre el área metropolitana sevillana, de un lado, y el resto de la provincia y las limítrofes, del otro.

También existe una relación significativa entre la edad de los encuestados y la asignatura en la que se hayan matriculados⁽⁶⁹¹⁾. Como se observa en la Tabla VI.2, los alumnos con una edad de 23 o 24 años tienden en mucha mayor medida a matricularse en las curriculares de educación empresarial (lo hacen 16 de 37, o un 43.2%). Por contra, los alumnos más jóvenes se encuentran muy poco interesados en ese tipo de formación (sólo 4 de 28 se matriculan, un 14.3%). Los estudiantes mayores, en cambio, se sitúan entorno a la media del conjunto de la muestra (un 28.6% cursa esas asignaturas, frente a una media muestral del 30.1%). Este resultado, en nuestra opinión, debe estar relacionado con la duración prevista de los estudios que, como mostramos a continuación, también se haya vinculada con la educación empresarial.

(691) Esta relación es significativa según los distintos estadísticos analizados ($p < 0.05$).

Tabla VI.2
Asignatura cursada según edad

Asignatura cursada	Edad			Total
	Hasta 22	23 y 24	25 y más	
Convencional	24	21	20	65
Educación empresarial	4	16	8	28
Total	28	37	28	93

Fuente: elaboración propia.

En relación a las variables que hemos utilizado para medir el nivel socioeconómico de los encuestados, ninguna de ellas se haya vinculada con la participación en algún curso de educación empresarial, como tampoco lo están con las asignaturas cursadas. En cambio, los aspectos relacionados con la formación y la experiencia laboral sí influyen en la elección de cursos de ese tipo.

Tabla VI.3
Asignatura cursada según duración prevista de los estudios

Duración prevista estudios	Asignaturas			Total
	Convencionales	Perfil del empresario	Creación de empresas	
5 años o menos	24	8	2	34
6 años	20	3	9	32
7 años o más	21	2	3	26
Total	65	13	14	92

Fuente: elaboración propia

Sobre los aspectos formativos, ya se ha hecho referencia a la significatividad de la relación existente entre educación empresarial y titulación. Además, existen otros aspectos de los estudios cursados que también inciden en la mayor o menor elección de educación empresarial. En este sentido, la duración prevista de los estudios está vinculada con la asignatura cursada⁽⁶⁹²⁾, como se aprecia en la Tabla VI.3. No obstante, hay que tener en cuenta que en la asignatura “el perfil del empresario en España” se encuentran matriculados los ocho estudiantes de la diplomatura. En correspondencia, sus estudiantes son los que prevén una menor duración (61.5% espera finalizar en cinco años o menos). En cambio, los alumnos de las asignaturas convencionales de cada titulación (organización económica

(692) Esta relación es significativa según los distintos estadísticos analizados ($p < 0.1$).

internacional y dirección de la innovación y el cambio) se distribuyen de forma muy similar al conjunto de la muestra. Por último, los alumnos de “creación de empresas” confían en mucha mayor medida en terminar a los seis años, que era el tiempo medio de duración de los estudios para el total muestral.

De esta forma, son los alumnos que marchan razonablemente bien los que se interesan por esa última asignatura. Por contra, ni los mejores estudiantes ni tampoco los peores se matriculan en ella. Esto podría servir para explicar la vinculación entre edad y asignatura cursada. Por otra parte, en el capítulo anterior se vio que la duración de los estudios estaba relacionada con la actividad preferida. En concreto, la preferencia por ser empresario se relacionaba con una duración intermedia, mientras que los estudiantes más rápidos prefieren en mayor medida ser profesionales liberales, y los más lentos prefieren el trabajo asalariado. En función de esto, puede aventurarse que la mayor preferencia hacia la actividad empresarial sería un factor importante a la hora de matricularse en la asignatura de “creación de empresas”. De ser así, se estaría produciendo aquí un cierto fenómeno de autoselección de los estudiantes⁽⁶⁹³⁾.

En cuanto a la opinión sobre la utilidad de los estudios universitarios que están realizando, los alumnos que manifiestan haber participado en algún curso de educación empresarial tienden a valorarlos más positivamente⁽⁶⁹⁴⁾, como muestra la Figura VI.2. Así, de los trece estudiantes que creen que les serán muy útiles, cinco (un 38.5%) afirman haber recibido educación empresarial. En cambio, ese porcentaje desciende al 27.1% (13 de 48) para los que creen que serán bastante útiles, y a tan sólo el 3.1% (1 de 32) entre quienes los consideran poco útiles. En este sentido, parece lógico suponer que los alumnos consideran la educación empresarial recibida enormemente útil, lo que contribuye a que su valoración de la titulación estudiada sea mejor.

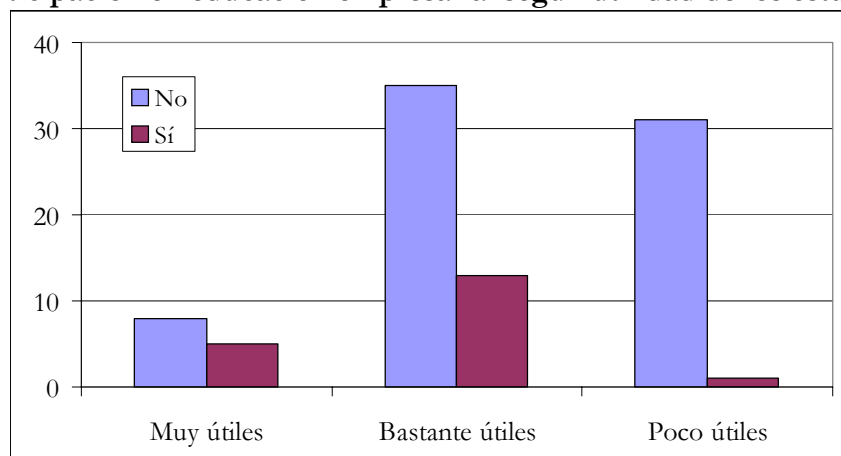
Por su parte, la posesión de experiencia laboral en sí misma no contribuye a que los alumnos participen en mayor medida en asignaturas o cursos de educación empresarial. No obstante, entre quienes sí tienen experiencia, las características de

(693) Como veremos más adelante, la actividad preferida también está relacionada con la educación empresarial. Sin embargo, según el razonamiento efectuado, no sería la educación empresarial la que elevase el nivel de atracción hacia la empresariedad, sino al contrario.

(694) Esa relación es muy significativa según todos los estadísticos analizados ($p < 0.01$).

la misma ejercen una cierta influencia. En concreto, la duración de esa experiencia, el puesto ocupado y el tamaño de la empresa en la que se ha trabajado resultan significativos. Respecto al primero de esos aspectos, está relacionado con la afirmación de que se ha participado en algún curso de educación empresarial⁽⁶⁹⁵⁾, según se observa en la Tabla VI.4. De esta forma, aquellos estudiantes con menor tiempo de experiencia laboral afirman haber recibido cursos de educación empresarial en mucha mayor medida. Así, mientras que ninguno de los que tiene más de tres años de experiencia la ha recibido, y sólo un 8.3% (1 de 12) de quienes tienen entre 1 y 3 años lo han hecho, esa proporción se eleva hasta el 32.3% (10 de 31) entre los que tienen menos de un año de experiencia.

Figura VI.2
Participación en educación empresarial según utilidad de los estudios



Fuente: elaboración propia.

No obstante, esa relación varía si la medimos en función de la asignatura que se esté cursando. Así, todos los alumnos que afirman haber participado en educación empresarial tienen poca experiencia, independientemente de la asignatura cursada. Por contra, entre los alumnos que responden negativamente a esa cuestión, los que cursan “el perfil del empresario” o “creación de empresas” tienen una mayor experiencia laboral⁽⁶⁹⁶⁾. Parece, por tanto, que los alumnos con

(695) Esta relación es significativa según los distintos estadísticos analizados ($p < 0.05$).

(696) Para el subconjunto de alumnos que no indican haber participado en cursos de educación empresarial, existe una relación lineal positiva y significativa ($p < 0.1$) entre tiempo de experiencia y matriculación en las curriculares de “el perfil del empresario” y de “creación de empresas”.

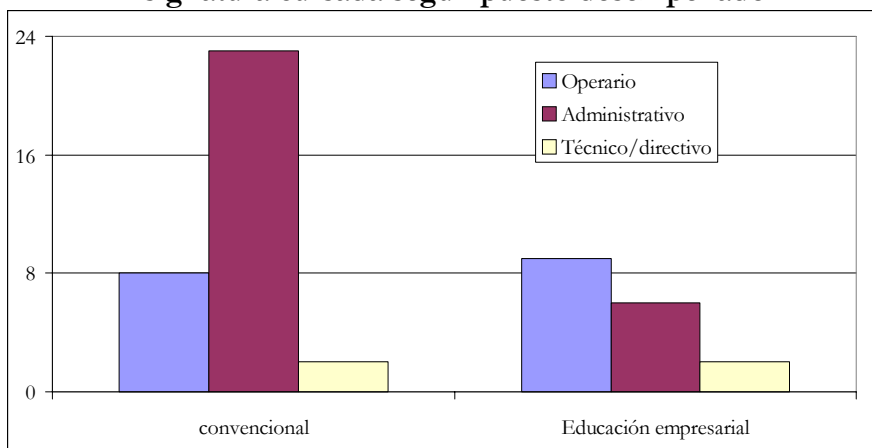
poca experiencia tienden a no interesarse por esas asignaturas curriculares, a no ser que tengan una elevada conciencia sobre la educación empresarial recibida. En cambio, una mayor experiencia les hace matricularse en mayor medida en las curriculares de ese tipo.

Tabla VI.4
Participación en educación empresarial según tiempo de experiencia

curso de educación empresarial	Tiempo de experiencia laboral			Total
	Menos de 1 año	Entre 1 y 3 años	3 o más años	
No	21	11	8	40
Sí	10	1	--	11
Total	31	12	8	51

Fuente: elaboración propia.

Figura VI.3
Asignatura cursada según puesto desempeñado



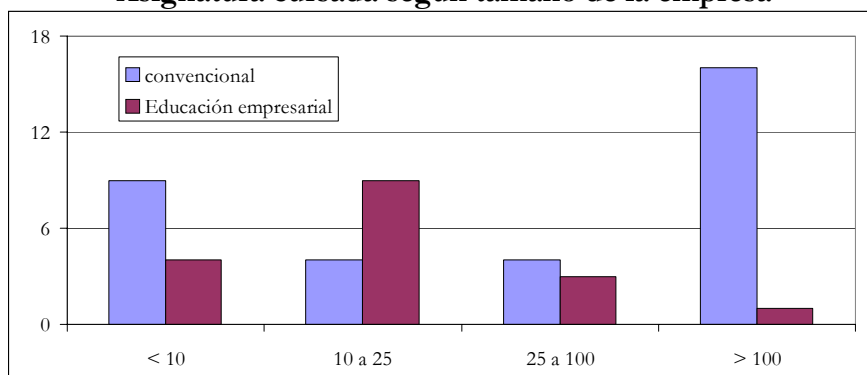
Fuente: elaboración propia.

El puesto desempeñado durante la experiencia laboral también contribuye a modificar la participación en las asignaturas curriculares de educación empresarial⁽⁶⁹⁷⁾, según se muestra en la Figura VI.3. En efecto, aquellos estudiantes que han trabajado en puestos administrativos tienden a matricularse en menor medida en las dos asignaturas de referencia (sólo 6 de los 29 lo hacen, un 20.7%). Por contra, el trabajo como operario se asocia con una mayor participación en las

(697) La relación entre el puesto de trabajo ocupado y cursar asignaturas curriculares de educación empresarial es significativa ($p < 0.1$).

mismas (9 de los 17 alumnos que han trabajado en ese puesto eligen las curriculares citadas, un 52.9%). Se trata de un resultado lógico pues el trabajo administrativo tiende a vincularse con alguna de las áreas en las que tradicionalmente se divide la gestión, ofreciendo normalmente una visión parcial de la actividad de la empresa. En cambio, el trabajo de operario puede enseñar más sobre el funcionamiento del proceso productivo, ayudando así a despertar el interés por la actividad empresarial.

Figura VI.4
Asignatura cursada según tamaño de la empresa



Fuente: elaboración propia.

En tercer lugar, el tamaño de la empresa en la que se ha trabajado también está relacionado significativamente con la matriculación en asignaturas curriculares de educación empresarial⁽⁶⁹⁸⁾. En efecto, como se observa claramente en la Figura VI.4, son los alumnos con experiencia en empresas pequeñas y medianas los que tienden a matricularse en mayor medida en las mismas. Concretamente, son el 69.2% (9 de 13) de los que han trabajado en pequeñas empresas y el 42.9% (3 de 7) de quienes lo han hecho en medianas. Por contra, aquellos que han trabajado en empresas grandes muestran muy poco interés por ese tipo de formación, ya que sólo 1 de los 17 (5.9%) cursa la asignatura de “el perfil del empresario en España”. En el extremo opuesto, quienes han trabajado en microempresas también tienden a inclinarse por las asignaturas convencionales, pues sólo un 30.8% (4 de 13) se ha matriculado en las curriculares citadas.

(698) Esa relación es significativa según todos los estadísticos analizados ($p < 0.05$).

Según este resultado, las empresas pequeñas y medianas juegan un papel mucho más importante como “semilleros” de nuevas empresas, en línea con las afirmaciones de Aydalot (1988), ya que permitirían a sus trabajadores conocer el funcionamiento global de la empresa. No obstante, es destacable el hecho de que las empresas más pequeñas -microempresas- no cumplen ese papel. Esto podría deberse a su excesiva simplicidad, que no contribuiría a elevar el grado de interés por la actividad empresarial entre los trabajadores.

Para concluir este epígrafe, por tanto, podemos afirmar que las variables relacionadas con la educación empresarial son fundamentalmente las que hacen referencia a la titulación que se está estudiando y, para aquellos con experiencia laboral, las características del puesto de trabajo ocupado. Además de éstas, la edad juega un papel que probablemente se corresponda con la duración prevista de los estudios. Por su parte, la vinculación con el lugar de residencia podría estar poniendo de manifiesto la existencia de diferencias culturales importantes entre unas zonas y otras. En nuestra opinión, el área metropolitana de Sevilla presentaría un entorno más favorable para que los alumnos se decidan a participar en asignaturas de educación empresarial. En cambio, ni el nivel socioeconómico de los encuestados ni sus rasgos de personalidad se hayan relacionados con la educación empresarial.

2. Relación con los antecedentes de la intención empresarial

En este segundo epígrafe pasamos a analizar la relación entre la participación en educación empresarial, de un lado, y los elementos que configuran los antecedentes de la intención empresarial, del otro. Así, comenzamos en primer lugar analizando las posibles relaciones con el conocimiento empresarial, para luego detenernos en la deseabilidad y la factibilidad percibidas. En todo caso, a nivel teórico se puede argumentar que un proyecto de educación empresarial adecuado debe contribuir a elevar los niveles de esas variables. Sin embargo, en la muestra que hemos analizado el sentido de esa influencia no se puede asegurar de forma tan categórica, ya que podrían existir relaciones de causalidad en las dos direcciones.

2.1. Conocimiento empresarial

El papel específico que la educación empresarial juega en el conocimiento empresarial debemos pensar que es bastante limitado, ya que sólo se han encontrado relaciones significativas con respecto a ciertas variables del entorno empresarial. En concreto, sólo las respuestas respecto a dos tipos de medidas de estímulo a la actividad empresarial -la existencia de préstamos fáciles y baratos, y la formación para jóvenes empresarios- se hayan significativamente vinculadas con la participación en cursos de educación empresarial, al igual que la conciencia de que los centros de empresas son necesarios⁽⁶⁹⁹⁾.

En los dos primeros casos, como muestra la Tabla VI.5, se trata de relaciones negativas. Así, aquellos individuos que han participado en cursos de educación empresarial conocen menos la existencia de esos dos tipos de medidas de apoyo. En concreto, sólo el 10.5% sabe de la existencia de préstamos, mientras que son un 36.8% en relación a la formación. Se trata de un dato contradictorio, pues cabría esperar que los alumnos que han participado en educación empresarial hubiesen recibido alguna información sobre el tipo de medidas de apoyo disponibles.

Tabla VI.5

Participación en educación empresarial según conocimiento empresarial

curso educación empresarial	Existen préstamos			Existe formación			Neces centros empresas		
	No	Sí	Total	No	Sí	Total	No	Sí	Total
No	42	32	74	27	47	74	44	30	74
Sí	17	2	19	12	7	19	7	12	19
Total	59	34	93	39	54	93	51	42	93

Fuente: elaboración propia.

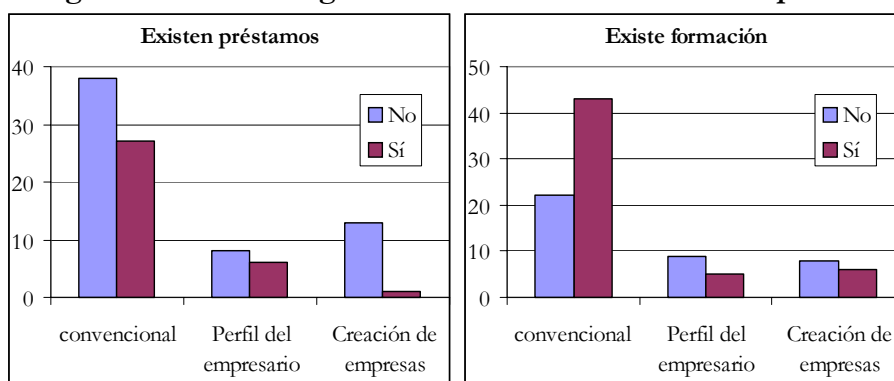
Por su parte, si analizamos esas respuestas en función de las asignaturas que están cursando los estudiantes encuestados, también encontramos que existe una relación significativa con el conocimiento de la existencia de préstamos y formación⁽⁷⁰⁰⁾. En concreto, en relación al apoyo financiero, son sobre todo los

(699) Las relaciones de la participación en un curso de educación empresarial con el conocimiento de la existencia de préstamos, de formación, y con la necesidad de centros de empresas son en las tres ocasiones significativas ($p < 0.01$, $p < 0.05$ y $p < 0.1$, respectivamente).

(700) La relación entre las asignaturas cursadas y la existencia de préstamos y formación es significativa según los

estudiantes de la asignatura “creación de empresas” los que manifiestan un menor conocimiento (sólo 1 de los 14 alumnos responde afirmativamente, un 7.1%). Mientras, los estudiantes de “el perfil del empresario” responden de manera similar a los de las asignaturas convencionales, ya que un 42.9% asegura que existen préstamos (frente a un 41.5% en esas otras asignaturas). En cambio, en relación a las medidas de formación, los alumnos de ambas curriculares presentan una respuesta mucho más homogénea, ya que entre el 35.7% (“perfil del empresario”) y el 42.9% (“creación de empresas”) afirman que existen. Frente a esto, la proporción de alumnos de las asignaturas convencionales que saben de esa existencia es mucho más elevada (66.2%).

Figura VI.5
Asignatura cursada según conocimiento del entorno empresarial



Fuente: elaboración propia.

En cambio, la consideración de que los centros de empresas son necesarios sí es más frecuente entre quienes han realizado cursos de educación empresarial, según muestra la Tabla VI.5. En concreto, un 63.2% de quienes afirman haber participado en algún curso de educación empresarial señala esa necesidad, frente a sólo un 40.5% en el resto de la muestra. Según esto, existiría una debilidad importante en la educación empresarial recibida por los alumnos, pues no estarían informando adecuadamente de las medidas existentes, aunque sí contribuiría a hacerles conscientes de la importancia de las mismas -al menos parcialmente-.

distintos estadísticos analizados ($p < 0.05$ y $p < 0.1$, respectivamente).

En relación al conocimiento de asociaciones empresariales también existe una diferencia significativa en función de la asignatura que se está cursando⁽⁷⁰¹⁾. De nuevo, son los alumnos que de las curriculares de educación empresarial los que manifiestan un menor conocimiento de asociaciones empresariales. Concretamente, sólo 8 de los 28 alumnos de esas asignaturas responden afirmativamente a esa cuestión (28.6%). En cambio, entre los alumnos de asignaturas convencionales casi la mitad afirma conocer alguna asociación (47.7%, 31 de 65)

A nuestro entender, esos resultados son relativamente contradictorios, pues los alumnos de asignaturas de educación empresarial demuestran conocer en menor medida su entorno empresarial. Ante este resultado nos planteamos dos posibles explicaciones. En primer lugar, cabe la posibilidad de que la educación empresarial les haya hecho más conscientes de su relativa ignorancia, llevándoles a una actitud más modesta. En segundo lugar, es posible que verdaderamente tengan un menor conocimiento, y que a consecuencia del mismo decidan matricularse en esas asignaturas para conocer mejor la figura empresarial y su entorno.

En este apartado, por tanto, hemos encontrado que existen relativamente pocas relaciones entre las variables que miden el conocimiento del entorno empresarial y la educación empresarial. En todo caso, parece concluirse que los participantes en ese tipo de formación tienen un menor conocimiento de ese entorno. Es muy posible que esa relativa ignorancia, si se combina con una cierta deseabilidad y/o factibilidad de la actividad empresarial, impulse a los alumnos a tratar de saber algo más y, por tanto, matricularse en esas asignaturas. En cualquier caso, el conocimiento de un empresario y la valoración que se realice de él no tienen una influencia directa sobre la participación en educación empresarial. Según esto, la existencia de modelos de conducta -aunque se vio en el capítulo anterior que sí influían sobre la deseabilidad y la factibilidad- no elevan la propensión a participar en iniciativas de educación empresarial.

(701) Esa relación es significativa según todos los estadísticos analizados ($p < 0.1$).

2.2. Deseabilidad empresarial

Desde un punto de vista teórico, un buen programa de educación empresarial debería ser capaz de elevar la atracción hacia la actividad empresarial y, posiblemente, también la valoración social percibida. Es decir, estaría aumentando la deseabilidad percibida por los participantes hacia esa actividad. Como ya se ha señalado, las iniciativas de educación empresarial existentes en la Universidad de Sevilla están todavía muy poco desarrolladas. Por ello, resulta interesante averiguar si son capaces de cumplir esa función en alguna medida.

No obstante, es necesario tener en cuenta el posible fenómeno de la autoselección, según el cual los alumnos que ya consideran esa actividad como deseable son los que participan en las asignaturas y cursos de educación empresarial. En base al análisis realizado en esta investigación no es posible, sin embargo, distinguir el sentido de esa relación de causalidad. Por ello, en este apartado nos limitamos a señalar la existencia de vinculaciones, comenzando por las relativas a la atracción percibida para, a continuación, analizar las correspondientes a la valoración social percibida.

2.2.1. Atracción hacia la actividad empresarial

Dos de las tres variables que se han utilizado para medir la atracción hacia la actividad empresarial se encuentran significativamente relacionadas con la participación en educación empresarial. En concreto, se trata de la opción preferida después de los estudios, y de la actividad preferida. En cambio, la consideración sobre las perspectivas existentes en la provincia para ser empresario no tiene relación con este tipo de formación.

Si analizamos primero la opción preferida después de los estudios, existe una relación significativa tanto con la afirmación de que se ha participado en cursos de educación empresarial, como con la asignatura en la que se encuentra matriculado⁽⁷⁰²⁾. Así, la Tabla VI.6 muestra las preferencias declaradas en función de la asignatura que están cursando los estudiantes encuestados. Como se observa,

(702) Las relaciones entre la opción después de los estudios y tanto la participación en educación empresarial como la asignatura cursada, son significativas según los distintos estadísticos analizados ($p < 0.01$ y $p > 0.05$, respectivamente).

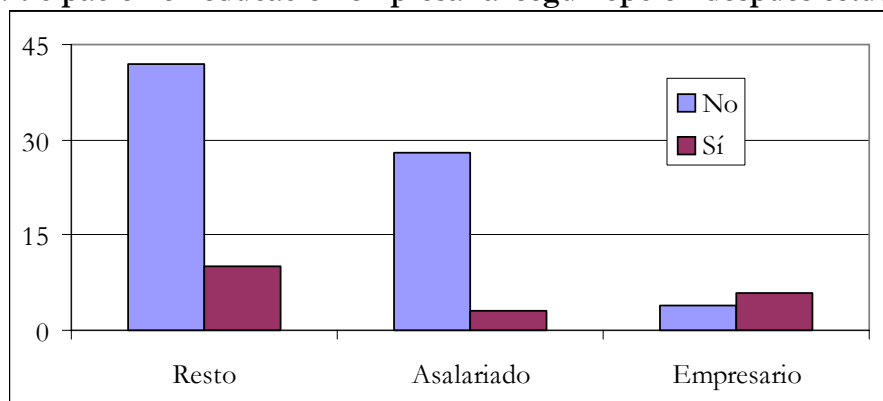
las respuestas más frecuentes, con gran diferencia, en aquellos que se encuentran en asignaturas convencionales son la de optar por un trabajo asalariado (25 de los 65, un 38.5%), seguido de la indecisión (19 casos, un 29.2%), y de la opción de seguir preparándose (24.6%). En particular, sólo cuatro de los encuestados señala que su opción preferida es la de ser empresario (6.2%). Por el contrario, quienes cursan las asignaturas de “el perfil del empresario” o “creación de empresas” señalan con máxima frecuencia la opción de seguir preparándose (12 de 28, un 42.9%) y, a continuación, indican por igual las opciones de asalariado y de empresario (6 encuestados -un 21.4%- en cada ocasión).

Tabla VI.6
Asignatura cursada según opción después de los estudios

Asignatura cursada	Después fin estudios					Total
	Asalariado	Empresario	Seguir preparándome	Oposiciones	Aún no lo se	
Convencional	25	4	16	1	19	65
Educación empresarial	6	6	12	1	3	28
Total	31	10	28	2	22	93

Fuente: elaboración propia.

Figura VI.6
Participación en educación empresarial según opción después estudios



Fuente: elaboración propia

En este sentido, conviene recordar que -según se vio en el capítulo anterior- quienes prefieren seguir preparándose tienen como actividad preferida, en una buena parte, la de empresario. Por tanto, parece evidente que existe una clara relación entre cursar las asignaturas curriculares de educación empresarial y

preferir ser empresario. Además, si nos centramos en las respuestas a la cuestión sobre haber participado en algún curso de educación empresarial, también aquí se pone de manifiesto esa relación. En efecto, la Figura VI.6 muestra claramente que los estudiantes que responden afirmativamente a esa pregunta son mayoría entre los que tienen como opción preferida la de empresario (6 de 10, un 60.0%), y en cambio son una fracción reducida en las demás opciones: 3 de 31 entre quienes optan por el trabajo asalariado (9.7%); y 10 de 52 entre quienes eligen otra opción (19.2%).

Desde el punto de vista teórico, no obstante, probablemente resulte más interesante la relación entre la educación empresarial y la actividad preferida⁽⁷⁰³⁾. En ese sentido, la Tabla VI.7 recoge las respuestas obtenidas. La participación en cursos de ese tipo no sólo se asocia de forma notoria a una mayor preferencia por la actividad empresarial -14 de los 19 participantes (73.7%) prefieren ser empresarios-, sino que también tiende a concentrar las opciones preferidas, de forma que ninguno de ellos opta por ser profesional independiente. No obstante, incluso entre quienes no han participado en ese tipo de actividades formativas, la preferencia por ser empresario es de un 31.1%, ligeramente superior a la que se tiene por el trabajo asalariado.

Tabla VI.7

Participación en educación empresarial según actividad preferida

curso educación empresarial	Actividad preferida					Total
	Asalariado	Empresario	Prof. Indep.	Otras	Ns. / Nc.	
No	22	23	16	1	12	74
Sí	2	14	--	--	3	19
Total	24	37	16	1	15	93

Fuente: elaboración propia.

Estos resultados se ven confirmados cuando analizamos la relación entre la actividad preferida y la asignatura cursada⁽⁷⁰⁴⁾. No obstante, existe una diferencia muy clara entre las dos asignaturas curriculares de educación empresarial. Así, las respuestas de los alumnos de “el perfil del empresario en España” son prácticamente equivalentes a las que dan los estudiantes de asignaturas

(703) La relación entre participación en educación empresarial y actividad preferida es altamente significativa ($p < 0.01$).

(704) Esta relación es significativa según todos los estadísticos analizados ($p < 0.1$).

convencionales. En cambio, el patrón de respuestas para quienes están cursando el “curso básico de creación de empresas” es muy diferente. En relación, en primer lugar, a la preferencia por ser empresario, éstos últimos la señalan de forma claramente mayoritaria (78.6%). En cambio, en las otras tres asignaturas, si bien es la elección más frecuente, sólo corresponde a alrededor de un tercio de las respuestas (32.3% en las asignaturas convencionales y 35.7% en “el perfil del empresario”). Por su parte, la preferencia por trabajar asalariado es la segunda respuesta más citada en las asignaturas convencionales y en “el perfil del empresario” (29.2% y 28.6%, respectivamente), mientras que sólo un alumno de “creación de empresas” la señala (7.1%).

Tabla VI.8
Asignatura cursada según actividad preferida

Asignatura cursada	Actividad preferida				Total
	Resto	Asalariado	Prof.Indep.	Empresario	
Convencionales	12	19	13	21	65
Perfil del empresario	2	4	3	5	14
Creación de empresas	2	1	--	11	14
Total	16	24	16	37	93

Fuente: elaboración propia.

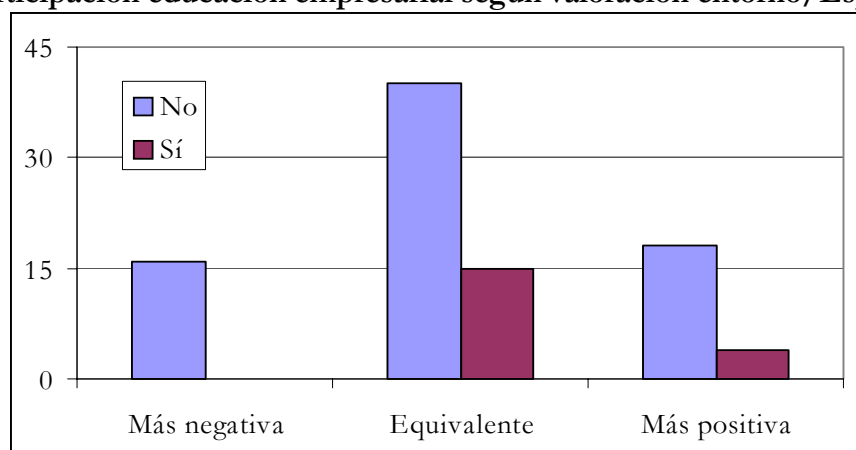
De esta forma, parece que la asignatura de “el perfil del empresario” -cuyos contenidos se corresponderían aproximadamente con una sensibilización hacia la actividad empresarial- no ejerce un efecto apreciable sobre la actividad preferida en términos generales, aunque sí lo hace sobre la opción inmediatamente posterior a los estudios. Es posible que contribuya a despertar un cierto interés por la empresarialidad en los alumnos, aunque no suficiente para que ésta pase a ser su actividad preferida a largo plazo.

En cuanto a la otra asignatura curricular, su relación con la preferencia por ser empresario es mucho más clara aunque, como hemos señalado anteriormente, nos inclinamos a pensar que son los alumnos que ya tienen esa preferencia los que se matriculan en “creación de empresas”. Así, aunque es posible que esta asignatura ayude a reforzar la preferencia empresarial, ni los contenidos ni los métodos usados en la misma parecen orientados a elevar la atracción hacia esa actividad.

2.2.2. Valoración social

La valoración social percibida hacia la actividad empresarial es, de nuevo, el componente menos relevante dentro de la deseabilidad. En efecto, también en relación con la educación empresarial encontramos menos relaciones significativas. Concretamente, sólo la opinión respecto a cómo se valora la actividad empresarial en distintos ámbitos difiere en función de esas variables. Por contra, ni la existencia de obstáculos sociales para ser empresario, ni la expectativa de contar con apoyo familiar en caso de crear una empresa, influye en la participación en ese tipo de formación.

Figura VI.7
Participación educación empresarial según valoración entorno/España



Fuente: elaboración propia.

De esta forma, la comparación de la valoración empresarial dentro del entorno más cercano del encuestado con la que percibe en el conjunto del país está relacionada, como muestra la Figura VI.7, con el hecho de haber participado en algún curso de educación empresarial⁽⁷⁰⁵⁾. Así, entre quienes han recibido este tipo de formación, ninguno considera que el empresario esté peor valorado en su entorno más cercano que en el conjunto de España. Esto podría en principio interpretarse en el sentido de que aquellos que perciben una valoración peor en su entorno no se interesan por participar en ese tipo de formación. Sin embargo, en ese caso cabría esperar que en la comparación entorno/provincia se repitiese

(705) La relación entre educación empresarial y valoración entorno/España es significativa ($p < 0.1$).

la misma circunstancia, cosa que no ocurre. Por tanto, cabe suponer que es la propia educación empresarial la que contribuye a mejorar la percepción del sujeto sobre la valoración empresarial en su entorno.

No obstante, si atendemos a la importante concentración de la respuesta “equivalente” entre quienes han participado en algún curso de educación empresarial (78.9%, frente a una media muestral del 59.1%), cabe pensar que éstos toman la valoración en España como referencia de la propia valoración en su entorno, para diferenciarla de la provincial. Eso explicaría la concentración de sus respuestas en esa categoría central. Del mismo modo, esa justificación es coherente con el hecho de que no exista una relación significativa entre educación empresarial y la comparación con la provincia.

La valoración del empresario también está relacionada con la asignatura en la que los encuestados se hallan matriculados⁽⁷⁰⁶⁾. En este sentido, también aquí existe una diferencia relevante entre los alumnos de “el perfil del empresario” y los de “creación de empresas”, como muestra la Tabla VI.9. Así, los primeros son los que creen que el empresario está relativamente mejor valorado en su entorno cercano, pues la mitad creen que esa valoración es mejor que la que existe en el conjunto de España, y la otra mitad piensa que es equivalente. En cambio, la mayor parte de los alumnos de “creación de empresas” piensan que esas valoraciones son equivalentes (10 de los 14, un 71.4%).

Tabla VI.9
Asignatura cursada según valoración entorno / España

Asignatura cursada	Valoración entorno / España			
	Más negativa	Equivalente	Más positiva	Total
Convencionales	15	38	12	65
Perfil del empresario	--	7	7	14
Creación de empresas	1	10	3	14
Total	16	55	22	93

Fuente: elaboración propia.

A la hora de interpretar este resultado, en nuestra opinión, conviene recordar que la asignatura de “el perfil del empresario” tiene unos contenidos que se

(706) Esa relación es significativa según los distintos estadísticos analizados ($p < 0.05$).

corresponden en cierta medida con las iniciativas de sensibilización hacia la actividad empresarial. En particular, incluye un análisis del importante papel que el empresario juega en el desarrollo económico. En este sentido, es posible que esto influya sobre el individuo, elevando su propia valoración de la actividad empresarial y -por extensión- la percepción sobre la existente en su entorno cercano. Por su parte, el “curso básico de creación de empresas” tiene un enfoque mucho más práctico y concreto, sin entrar en más aspectos que los relativos al proceso de creación, lo cual estaría más relacionado con la factibilidad que con la valoración social. En todo caso, esos alumnos también manifiestan una valoración algo más positiva que la de los matriculados en las dos asignaturas que hemos llamado convencionales. Así, un 21.4% opina que esa valoración en el entorno es más positiva, y sólo un 7.1% la cree más negativa. Frente a esto, en las asignaturas convencionales esos porcentajes son del 18.6% y del 23.1%, respectivamente.

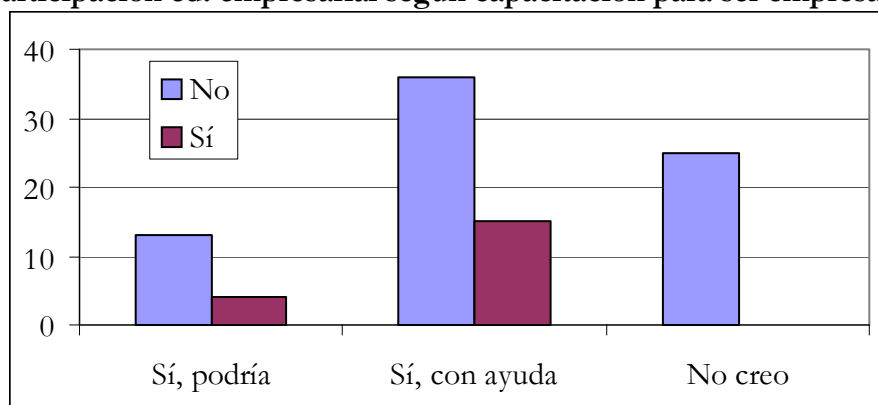
Los resultados obtenidos en este apartado han permitido poner de manifiesto, en primer lugar, el diferente efecto que ejercen sobre la participación en educación empresarial los dos elementos que conforman la deseabilidad. En efecto, la atracción hacia la actividad se haya vinculada más fuertemente con esa participación, tanto en lo que se refiere a la opción preferida inmediatamente después de los estudios, como la actividad preferida en términos generales. Mientras, entre las variables que miden la valoración social, sólo la valoración en el entorno cercano tiene una cierta relación.

Por otra parte, también se ha puesto de manifiesto el diferente comportamiento de los alumnos en cada una de las dos asignaturas curriculares. Según esto, quienes participan en la más claramente orientada hacia la formación para la creación de empresas tienen una mayor atracción por la actividad empresarial. Sin embargo, su percepción sobre la valoración social no es mucho mejor que la de los alumnos convencionales. En cambio, la sensibilización empresarial se relaciona claramente con una valoración social más alta, pero no con mayor atracción hacia la actividad. Si esta relación se confirmase en estudios posteriores, supondría que las iniciativas de educación empresarial deberían incluir contenidos tanto de sensibilización como de creación, para actuar de forma más completa sobre la deseabilidad.

2.3. Factibilidad empresarial

Entre las cuestiones que se han utilizado para medir la factibilidad empresarial, algunas se refieren a aspectos más generales -como la dificultad percibida, o las probabilidades de supervivencia y éxito-, mientras otras lo hacen a aspectos mucho más concretos vinculados a la formación. Como cabía esperar, las relaciones significativas existentes entre la factibilidad y la educación empresarial se establecen con estas últimas variables. En concreto, el sentirse capacitado y formado para crear una empresa, así como el número de necesidades formativas detectadas, son las variables vinculadas con la participación en educación empresarial.

Figura VI.8
Participación ed. empresarial según capacitación para ser empresario



Fuente: elaboración propia.

Así, en primer lugar, la educación empresarial parece ejercer un efecto muy importante sobre la sensación de estar capacitado⁽⁷⁰⁷⁾. De esta forma, haber participado en algún curso de ese tipo se asocia con un sentimiento de mayor capacidad, como muestra la Figura VI.8. Destaca especialmente el hecho de que todos los que piensan que no serían capaces de crear una empresa señalan no haber recibido formación empresarial. Por el contrario, entre quienes creen que sí podrían crear una empresa, un 23.5% ha participado en algún curso de ese tipo. Parece claro, por tanto, que la educación empresarial ayuda a elevar la sensación de capacitación. No obstante, la mayoría de los participantes aún piensan que

(707) Esa relación es significativa ($p < 0.05$) según todos los estadísticos analizados.

necesitarían ayuda, por lo que los resultados de esa educación no serían plenamente satisfactorios.

Cuando se plantea de forma más concreta si los encuestados consideran haber recibido suficiente formación para ser empresarios, la relación con la participación en cursos de educación empresarial vuelve a ser muy significativa⁽⁷⁰⁸⁾. Así, como muestra la Tabla VI.10, todos los que han participado en ese tipo de cursos consideran haber recibido alguna o suficiente formación para ser empresarios. Del mismo modo, la educación empresarial se asocia con menor número de necesidades adicionales de formación. En concreto, entre quienes sólo identifican una carencia, el 41.2% recibieron educación empresarial, y ese porcentaje desciende continuamente hasta representar tan sólo el 12.5% de los que identifican cuatro o más.

Tabla VI.10
Participación ed. empresarial según formación para ser empresario

curso educación empresarial	Formado creación				Número necesidades				Total
	No	Casi nada	Algo	Sí	1	2	3	4 y más	
No	10	19	40	5	10	24	26	14	74
Sí	--	--	16	3	7	5	5	2	19
Total	10	19	56	8	17	29	31	16	93

Fuente: elaboración propia.

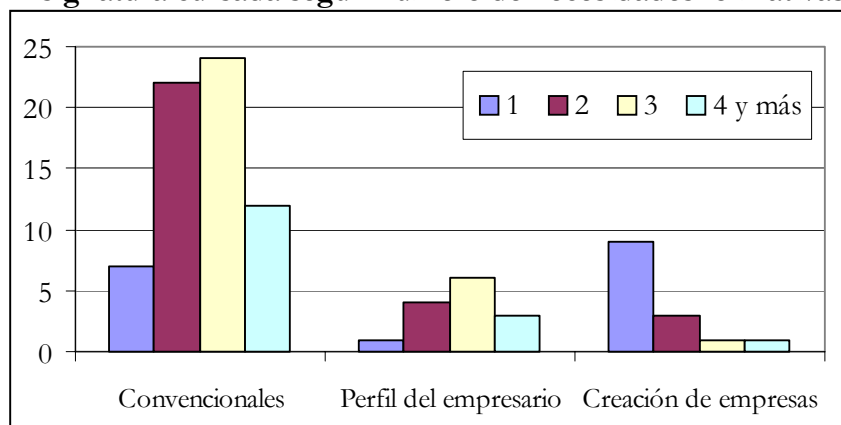
La asignatura en la que los encuestados se encuentran matriculados, por su parte, también está relacionada significativamente con el número de necesidades formativas detectadas⁽⁷⁰⁹⁾ y, de nuevo, existe un comportamiento diferente en los alumnos de cada una de las curriculares de creación de empresas. Como muestra la Figura VI.9, para los alumnos de asignaturas convencionales lo más frecuente es citar tres necesidades (24 de 65, un 36.9%), y la distribución de frecuencias tiene la típica forma de campana centrada aproximadamente en ese valor. Esa misma distribución se repite para quienes cursan “el perfil del empresario”, con un 42.9% señalando tres carencias (6 de 14). En cambio, los alumnos de “creación de empresas” tienden a identificar una sola necesidad formativa (9 de los 14 lo

(708) Las relaciones de la participación en un curso de educación empresarial con haber recibido suficiente formación y con el número de necesidades formativas son significativas ($p < 0.01$ y $p < 0.1$, respectivamente).

(709) Esa relación es significativa según los distintos estadísticos analizados ($p < 0.05$).

hacen así, un 64.3%), y las frecuencias se reducen de forma gradual a medida que aumenta el número de necesidades.

Figura VI.9
Asignatura cursada según número de necesidades formativas



Fuente: elaboración propia.

No obstante, dada la semejanza existente entre estos resultados y los relativos al sentimiento de estar capacitado para ser empresario, cabe la posibilidad de que los estudiantes no hayan distinguido entre el término más general -capacidad- y el más específico -formación-. Para tratar en lo posible de minimizar esa confusión, se situaron los dos items de forma consecutiva en el cuestionario, además, las opciones de respuesta establecidas para cada uno tienden a reforzar esa diferencia de significado. Por último, quizá no deba extrañarnos la similitud de resultados, ya que es de esperar que -al ser la formación uno de los elementos que contribuye a determinar la capacitación- estas dos cuestiones estén muy relacionadas⁽⁷¹⁰⁾.

En todo caso, a modo de síntesis, parece claro que la asignatura de “creación de empresas” -que está más orientada hacia los conocimientos concretos para la puesta en marcha de una empresa- contribuye a elevar la percepción de factibilidad o autoeficacia. De esta forma, la educación empresarial ofertada a los estudiantes sevillanos se muestra significativa en su relación con tres de las variables utilizadas para medir el grado de autoeficacia o factibilidad. Se trata de

(710) El coeficiente de correlación de Pearson entre las variables formado para ser empresario y capacitado para ser empresario es relativamente alto (-0.323) y muy significativo ($p < 0.01$).

aspectos claramente vinculados con la formación, lo que permite suponer que al menos en ese área esa educación empresarial parece cumplir sus objetivos. En cambio, si los contenidos se limitan a la sensibilización ese efecto no se produce.

No obstante, también es necesario recordar que esos conocimientos concretos para la creación no contribuyen significativamente a elevar las probabilidades percibidas de supervivencia y de éxito, así como tampoco a disminuir la sensación de dificultad en la creación de una empresa. Por lo tanto, parece ponerse de manifiesto que ese tipo de contenidos son necesarios, pero no suficientes, para actuar de forma más efectiva sobre la factibilidad percibida hacia la actividad empresarial. Se estaría así desaprovechando la oportunidad que ofrece este tipo de cursos para actuar sobre otros aspectos de la factibilidad.

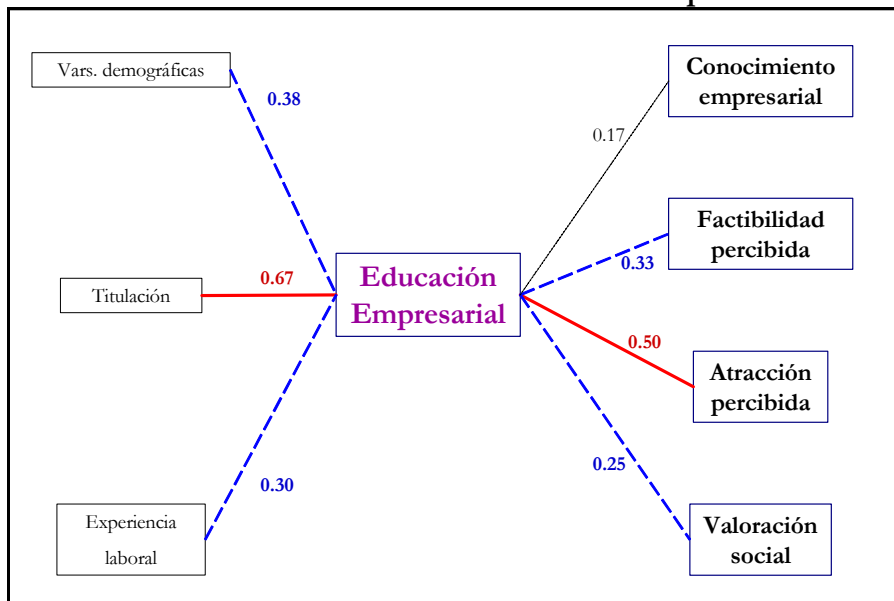
2.4. Síntesis de relaciones

En este epígrafe se ha puesto de manifiesto la existencia de un número relativamente importante de relaciones significativas entre las dos variables utilizadas para medir la educación empresarial recibida por los estudiantes sevillanos, de un lado, y los denominados antecedentes de la intención, del otro. En particular, esas relaciones son especialmente intensas con la atracción hacia la actividad. El conocimiento empresarial, por su parte, es el aspecto que influye en menor medida sobre la participación en iniciativas de educación empresarial. En la Figura VI.10 recogemos esos resultados, así como las relaciones con las características generales de la muestra.

En relación al conocimiento empresarial, su vinculación con la participación en ese tipo de formación es bastante débil. Además, quienes reciben educación empresarial conocen en menor medida asociaciones empresariales, así como la existencia de apoyo financiero o formativo por parte de la administración. Según se indicó más arriba, parece que ese relativo desconocimiento, al combinarse con una mayor deseabilidad, actuaría impulsando la matriculación en asignaturas de educación empresarial. No obstante, cabe suponer que esa formación no está contribuyendo a paliar la ignorancia de los matriculados, pues el trabajo de campo se realizó bien avanzado el curso, cuando ya debían haber adquirido esa información -al menos en parte-.

Los resultados también permiten aventurar que la educación empresarial impartida a estos estudiantes no está contribuyendo todo lo que debería a elevar la deseabilidad de la actividad empresarial. En todo caso, existe una diferencia importante según la asignatura curricular de la que se trate. Así, los alumnos de “el perfil del empresario” no se diferencian de los convencionales en su actividad preferida, aunque sí en su mejor valoración del empresario en su entorno cercano. En cambio, quienes cursan “creación de empresas” sí tienen en mayor medida la preferencia por ser empresarios, pero no perciben una valoración del empresario mucho mejor que la de los alumnos convencionales.

Figura VI.10
Síntesis de relaciones con la educación empresarial



Fuente: elaboración propia.

A este respecto, la combinación de ambos contenidos, o la coordinación de las dos asignaturas curriculares podría suponer una importante mejora en su efectividad. Sin embargo, ambas pertenecen a departamentos diferentes, han surgido de forma completamente independiente, y no existe ningún contacto entre los responsables de ambas. Existiría, según esto, una notable pérdida de eficacia en cuanto a la efectividad de ambas iniciativas de educación empresarial.

Por último, la factibilidad percibida o autoeficacia implica, en términos generales, la sensación de que se es capaz de realizar satisfactoriamente una actividad o comportamiento. No obstante, la sensación de capacidad abarca muy diversas facetas como tener el conocimiento suficiente, contar con los recursos necesarios, mostrar las cualidades o habilidades requeridas, etc. Por lo tanto, no basta con transmitir la información y los conocimientos técnicos concretos para dar los pasos específicos que lleven a la constitución de una empresa. En este sentido, la educación empresarial en la Universidad de Sevilla, y en particular la asignatura “creación de empresas”, parece excesivamente concentrada en esos aspectos técnicos. De hecho, las relaciones significativas se establecen sólo con las variables formativas de la factibilidad, y no con las otras más generales. Se estarían así dejando de lado otros componentes de la autoeficacia que también son muy importantes.

En todo caso, la educación empresarial en la Universidad de Sevilla, con todas sus limitaciones, se haya claramente relacionada con la deseabilidad y la factibilidad empresariales. Por lo tanto, cabe argumentar que los modelos de intenciones son aplicables al diseño y puesta en práctica de iniciativas formativas de este tipo. Además, en la medida en que esos modelos se tengan en cuenta desde el principio, pueden hacer que el grado de efectividad de esa formación sea mucho mayor.

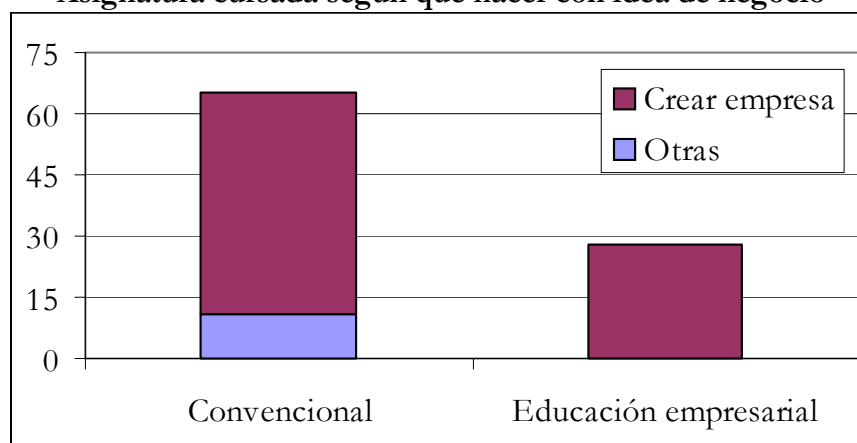
3. Educación empresarial e intención empresarial

En este tercer epígrafe tratamos de analizar las relaciones que puedan existir de modo directo entre la participación en algún curso o asignatura de educación empresarial y la intención de llevar a cabo comportamientos empresariales. De nuevo, en este sentido, debemos ser muy cautelosos a la hora de tratar de establecer el sentido de la causalidad. Si en relación a los antecedentes cabía la posibilidad de que fuesen los alumnos con mayor atracción o factibilidad los que participasen en ese tipo de formación, lo mismo puede ocurrir con respecto a la intención empresarial. Es decir, serían aquellos que ya tienen la intención de ser empresarios los que escogieran curriculares de educación empresarial para, de esta forma, completar los conocimientos y habilidades necesarios. Puesto que el diseño de nuestra investigación no permite clarificar el asunto de la causalidad, nos limitamos a poner de manifiesto las relaciones existentes.

En este sentido, el primer aspecto que cabe destacar es el gran número de relaciones significativas entre las dos variables que miden la educación empresarial y las tres correspondientes a la intención. De hecho, de las seis posibles relaciones, cinco resultaron significativas, y en todos los casos en el sentido anticipado. Por lo tanto, se puede afirmar con bastante seguridad que los alumnos participantes en educación empresarial poseen un nivel de intención hacia ese comportamiento más alto que el resto de los alumnos.

Si comenzamos analizando las respuestas a qué harían con una idea de negocio, la totalidad de los alumnos de ambas curriculares crearían una empresa, como muestra la Figura VI.11⁽⁷¹¹⁾. En cambio, una parte no despreciable de los alumnos de asignaturas convencionales elegirían otras alternativas (11 de los 65, un 16.9%). Así, aunque se trata de una cuestión muy genérica y poco concreta, se observa una clara diferencia entre los estudiantes en función de la asignatura cursada.

Figura VI.11
Asignatura cursada según qué hacer con idea de negocio



Fuente: elaboración propia.

Por su parte, la afirmación de los encuestados sobre si han participado en algún curso de educación empresarial se relaciona de manera significativa con las otras dos variables utilizadas para medir la intención empresarial⁽⁷¹²⁾. Así, como se

(711) La relación existente entre asignatura cursada y qué hacer con la idea de negocio es significativa ($p < 0.05$).

(712) Las relaciones de la participación en algún curso de educación empresarial tanto con el haber pensado en ser

observa en la Tabla VI.11, prácticamente todos los encuestados que manifiestan haber recibido alguna formación de ese tipo han pensado seriamente en convertirse en empresario (94.7%). Frente a esto, aquellos que no han participado en esa formación han pensado en mucha menor medida en ser empresarios (43 de 74, un 58.1%). Del mismo modo, la proporción de los que consideran bastante probable ser empresario también difiere sustancialmente en función de la educación empresarial. Concretamente, son un 68.4% de quienes afirman haberla recibido. Mientras, entre los restantes encuestados ese porcentaje se reduce a tan sólo el 38.9%.

Tabla VI.11
Participación en educación empresarial según intención empresarial

curso educación empresarial	Pensado empresario			Probabilidad de ser empresario		
	No	Sí	Total	Poco probable	Bastante prob.	Total
No	31	43	74	44	28	72
Sí	1	18	19	6	13	19
Total	32	61	93	50	41	91

Fuente: elaboración propia.

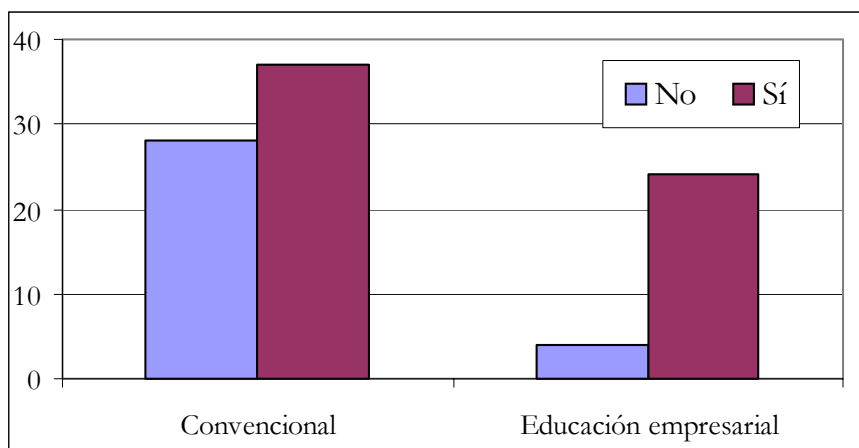
Del mismo modo, también existe una relación significativa entre estar cursando cualquiera de las curriculares de educación empresarial y el haber pensado en convertirse en empresario⁽⁷¹³⁾. En este sentido, la Figura VI.12 muestra la vinculación existente. Como se observa con claridad, la proporción de alumnos que han pensado seriamente en esa posibilidad es mucho más alta entre los alumnos de esas asignaturas. Así, entre estos últimos, son 24 de los 28 los que responden afirmativamente a esa cuestión, lo que supone un 85.7%. En cambio, entre los alumnos de “organización económica internacional” o “dirección de la innovación y el cambio”, esa proporción se reduce al 58.7% (37 de las 63 respuestas obtenidas). En este sentido, es de destacar que no existen grandes diferencias entre las dos asignaturas curriculares de educación empresarial analizadas, si bien el nivel de respuestas afirmativas es algo más alto entre los estudiantes de “creación de empresas”.

empresario, como con la probabilidad de serlo son muy significativas ($p < 0.01$ y $p < 0.05$, respectivamente).

(713) La relación entre la asignatura cursada y el haber pensado en ser empresario es altamente significativa ($p < 0.01$).

Por último, la probabilidad indicada de llegar a convertirse en empresario también se encuentra significativamente relacionada con la asignatura que se está cursando⁽⁷¹⁴⁾. No obstante, en esta ocasión sí existe una diferencia importante entre las dos curriculares de educación empresarial, como muestra la Tabla VI.12. Así, mientras la gran mayoría de los alumnos de “creación de empresas” estiman bastante probable llegar a ser empresario (11 de los 14, un 78.6%), en “el perfil del empresario” ocurre lo contrario, y sólo cuatro de sus alumnos responde en ese sentido (un 28.6%). En las asignaturas convencionales, esa proporción alcanza un nivel intermedio (un 41.3%).

Figura VI.12
Asignatura cursada según haber pensado en ser empresario



Fuente: elaboración propia.

Este resultado puede resultar sorprendente. Sin embargo, si tenemos en cuenta las respuestas a las anteriores cuestiones, podemos intentar ofrecer una explicación. En efecto, los alumnos de ambas curriculares crearían una empresa si surgiese la oportunidad (idea de negocio), y también han considerado mayoritariamente el convertirse en empresario. En este punto, sin embargo, los alumnos de “el perfil del empresario” habrían concluido con el rechazo de esa posibilidad, por lo que creen poco probable que lleguen a serlo. En cambio, los alumnos de “creación de empresas” continúan considerando esa opción, motivo por el cual estiman que es bastante probable que acaben siéndolo. De igual forma,

(714) La relación entre asignatura cursada y probabilidad de ser empresario es significativa según los distintos estadísticos analizados ($p < 0.05$).

las respuestas obtenidas en relación a la atracción hacia la actividad empresarial apuntarían en la misma línea. En efecto, entonces se encontró que la actividad preferida de los alumnos de “creación de empresas” es -en mucha mayor medida- la empresarial. Por ello, es razonable suponer que tratarán de aplicar los conocimientos obtenidos en esa curricular para cumplir su deseo.

Tabla VI.12
Asignatura cursada según probabilidad de ser empresario

Probabilidad de ser empresario	Asignatura cursada			Total
	Convencionales	Perfil del empresario	Creación de empresas	
Bastante probable	26	4	11	41
Poco probable	37	10	3	50
Total	63	14	14	91

Fuente: elaboración propia.

Según esto, se estaría poniendo de manifiesto la gran importancia que tienen los objetivos y contenidos concretos que persigue cada una de las asignaturas de educación empresarial. En este caso, la diferencia de orientación de las dos curriculares analizadas se traduciría en niveles de intención empresarial claramente distintos e incluso contrapuestos. Aquella que se encuentra enfocada hacia la sensibilización parece contribuir a elevar la valoración social percibida de la actividad empresarial, pero no la atracción ni la factibilidad. En cuanto a la intención, su efecto sería relativamente débil, haciendo a los participantes plantearse la opción empresarial pero -en ausencia de contenidos y objetivos complementarios- sin que acaben optando por ella.

Por su parte, la curricular más claramente orientada hacia las fases concretas del proceso de creación estaría captando a los alumnos con mayor nivel de atracción hacia la actividad empresarial. Sin embargo, no conseguiría que éstos valoren el rol social y económico del empresario mejor que el resto de los estudiantes. Así, aunque los participantes muestran un nivel de intención sustancialmente más alto, es muy probable que éste sea anterior a la matriculación en esa asignatura. La elección de la misma se debería a la necesidad de obtener conocimientos e información concretas, o también al intento de “probar” en qué consiste ser empresario sin los costes de la creación real de una empresa.

En cuanto a la firmeza de la intención empresarial expresada por los encuestados, el cuestionario utilizado no permite comprobar su grado. En este sentido, como se señaló en el apartado 5.1 del Capítulo V, cabe suponer que no todos los estudiantes que responden afirmativamente lo harán con un similar nivel de convicción o firmeza. Resultaría, sin duda, sumamente interesante obtener alguna medida de la fortaleza de esa intención, al igual que lo sería respecto a los distintos antecedentes que ayudan a configurarla. De esa forma sería posible adelantar una cierta estimación de las probabilidad que tiene cada uno de los alumnos de llegar a ser empresario en un futuro, en base a su nivel de intención.

En cualquier caso, ese análisis escaparía a los propósitos de nuestra investigación, que se centran en la integración de los modelos de intenciones dentro de la educación empresarial. La contrastación empírica realizada perseguía ese objetivo y, sólo de forma secundaria, un análisis del nivel de efectividad de las iniciativas de educación empresarial disponibles para los alumnos de economía y administración y dirección de empresas de la Universidad de Sevilla. En este último aspecto, el presente capítulo ha puesto de manifiesto la relativa debilidad de las mismas, por su poco desarrollo y su falta de coordinación.

Capítulo VII:

Conclusiones

Al comienzo de este trabajo señalábamos la existencia de una relación estrecha entre nivel de actividad empresarial y grado de desarrollo económico. No obstante, no se puede considerar, ni mucho menos, que las páginas dedicadas a exponer algunos aspectos de esa relación constituyan una demostración de la misma. En todo caso, esas líneas sí han permitido establecer un marco de referencia para nuestro trabajo, así como una justificación última del mismo.

Se vio entonces cómo la actividad empresarial recibe cada vez más atención por parte de los académicos, y también de los políticos y medios de comunicación en general. En particular, se están poniendo en marcha más y más medidas para promover la aparición de nuevos empresarios. Sin embargo, la inmensa mayoría de esas iniciativas parten del supuesto de que las personas quieren ser empresarios. Si no llegan a serlo, sería por dos motivos principales. En primer lugar, porque carezcan de los recursos económicos y financieros necesarios para ello. En segundo lugar, porque no dispongan de los conocimientos técnicos imprescindibles para la puesta en marcha y la gestión de la empresa.

De esta forma, en la terminología de Guzmán (1994, 1995), las medidas de apoyo convencionales actúan exclusivamente sobre las esferas financiera y gerencial del empresario. Así, los préstamos en condiciones especiales, las subvenciones, la oferta de servicios empresariales subvencionados, la oferta de instalaciones, los institutos tecnológicos, etc., serían ejemplos de medidas de este tipo. En todos esos casos se entiende que la persona quiere ser empresario, pero carece de los recursos o de los conocimientos que le podrían permitir lograrlo.

Sin embargo, hasta ahora casi nunca se ha planteado la posibilidad de que los agentes económicos no muestren interés, deseo, o voluntad de ser empresarios.

Si esto fuera así, todas las medidas anteriores perderían una buena parte de su sentido, ya que el problema sería el de la falta de candidatos idóneos para beneficiarse de ellas. En nuestra opinión, creemos que existen importantes indicios que apuntan a que ese es el problema principal al que se enfrentan las regiones y países con menores niveles de desarrollo económico. En particular, centrándonos en un ejemplo concreto muy cercano, ese parece ser el caso de Sevilla, así como el más general de Andalucía.

A pesar de la importancia de este asunto, no existen medidas que traten de actuar sobre la elevación del potencial empresarial de la población. Es decir, no existen iniciativas que actúen sobre la denominada “esfera impulsora” del empresario. En todo caso, a veces se achaca esa situación a la existencia de determinados rasgos culturales o valores sociales que no son proclives a la actividad empresarial. Sin embargo, no se va más allá de una mera lamentación por la presencia de esas características negativas que dificultan el desempeño de la actividad empresarial y, en términos más amplios, el desarrollo económico.

En este trabajo hemos investigado la posibilidad de diseñar un tipo específico de medidas de apoyo que sí actúe sobre esa “esfera impulsora”. En concreto, por sus especiales características, creemos que la educación empresarial podría constituir un instrumento muy válido para la promoción de nuevos empresarios, y en particular de empresarios dinámicos o de calidad. No obstante, para poder avanzar en ese sentido, ha resultado necesario conocer previamente la forma en que el sujeto toma sus decisiones acerca de la actividad empresarial.

Por ello, el objetivo fijado ha sido el de profundizar en las vías que permitan integrar esos modelos explicativos de la decisión de ser empresario dentro del diseño y programación de las actividades de educación empresarial, de forma que ese tipo de formación pueda ser más efectiva en la promoción de la creación de empresas y, sobre todo, del dinamismo empresarial. En este sentido, los resultados alcanzados a lo largo de la presente investigación, en nuestra opinión, han permitido lograr ese objetivo, al igual que las metas parciales que habíamos establecido como pasos intermedios para llegar a él. Así, en los siguientes epígrafes sintetizamos las conclusiones obtenidas en los cuatro aspectos principales en los que habíamos descompuesto ese objetivo principal.

1. El proceso empresarial

El primer objetivo parcial que nos planteamos en este trabajo fue el de analizar el proceso de creación de empresas. Entendemos que, para poder actuar sobre ese “deseo de ser empresario” había que conocer en mayor profundidad la forma en la que las personas deciden ser empresarios, y también el modo en el que llevan a la práctica esa decisión. Por ello, en el Capítulo II hemos analizado esta cuestión. La perspectiva adoptada sobre las distintas fases de la actuación del empresario ha sido la visión de proceso empresarial. Se trata de una concepción relativamente novedosa, la cual se introduce en ámbitos extraños al campo de análisis habitual del economista. Quizá por ese motivo son todavía relativamente escasos los trabajos que adoptan esta visión.

No obstante, en nuestra opinión, esta perspectiva es mucho más esclarecedora cuando nos proponemos analizar cómo y por qué se crean las empresas, y cómo se comportan los empresarios después de la creación. En efecto, en la medida en que la visión de proceso defiende la existencia de un conjunto de actuaciones y comportamientos muy amplios que deben seguirse para llegar a crear la empresa, o para que ésta se desarrolle, resulta idónea para estudiar qué lleva a los individuos a ser empresarios o a dinamizar sus empresas.

De esta forma, se puede resumir esa idea de proceso empresarial señalando la existencia de tres etapas o escalones principales dentro del comportamiento del empresario. En cualquier caso, según hemos señalado, cada una de estas tres se subdividiría a su vez en varias tareas más específicas:

C *Empresario potencial.* En esta fase la persona evalúa las ventajas e inconvenientes de la actividad empresarial, recibe información sobre la valoración que la sociedad hace de esa opción profesional, y se considera más o menos capacitado para llevarla a cabo. En función de todo ello, configura su propia intención de convertirse en empresario. Así, en este trabajo hemos definido específicamente el potencial empresarial como la existencia de una intención firme y sólida de llegar a ser empresario en un futuro. Desde la visión de proceso, esa fase resulta esencial, puesto que sólo aquellas personas que se encuentren predispuestas favorablemente hacia la empresarialidad se decidirán probablemente a comenzar esa larga serie de comportamientos y actuaciones.

- C *Empresario naciente*. En esta etapa la persona ya ha decidido que quiere ser empresario, y está dando pasos concretos hacia la creación de la empresa, tratando de reunir los recursos necesarios para el desarrollo de la actividad empresarial. Esta fase supone la realización de una serie de comportamientos concretos que -en caso de éxito- acabarán llevando a la creación de la empresa. No obstante, durante ese proceso, el individuo puede modificar su intención y abandonar el proyecto, con lo que la empresa no llegaría a existir. De este modo, la forma y el ritmo en los que se van realizando esas actuaciones determina el tipo de empresa que va a crearse. La duración de esa etapa, por tanto, no está predeterminada, sino que dependerá de la mayor o menor rapidez a la hora de realizar esos comportamientos de gestación. En consecuencia, tiene mucho sentido analizar los pasos concretos que se dan durante el proceso de creación, como hacen por ejemplo Carter et al. (1996) o Reynolds (1997).
- C *Empresario dinámico*. Una vez que la empresa se haya en funcionamiento, habiendo superado la fase de creación, el empresario puede embarcarse en comportamientos dinamizadores. Esos comportamientos pueden ser muy variados, pero en cualquier caso suponen una actuación del empresario para desarrollar su empresa en algún sentido, ya sea éste la ampliación, la innovación, la cooperación u otras iniciativas. En cualquier caso, esas actuaciones de desarrollo de la empresa nos harían hablar de un “empresario de calidad”. El resultado de las mismas puede traducirse en el crecimiento empresarial, pero también puede hacerlo en una mayor rentabilidad, acceso a nuevos mercados, etc.

Desde esta visión de proceso, prestamos una atención muy especial a la perspectiva de carrera profesional. Según ésta, las decisiones del empresario estarán marcadas en una importante medida por aspectos de su vida personal, familiar y social. Así, no sólo la mayor o menor inclinación hacia esa actividad (potencial) puede variar en función de esas circunstancias. También la decisión de entrar efectivamente en el proceso de creación (empresario naciente) se verá influida por esas cuestiones. Por último, una vez creada la empresa, la expansión de la misma o la introducción de innovaciones de nuevo supone mayor dedicación de tiempo, y el sacrificio de otros objetivos personales y familiares, lo cual será ciertamente valorado por el empresario.

Se trata, sin duda, de una visión más compleja, pero mucho más realista a nuestro entender. Del análisis de las diferentes fases que conforman ese proceso se pueden extraer conclusiones muy útiles para el diseño de iniciativas de educación empresarial más efectivas, tanto en relación al surgimiento de empresarios como en lo que se refiere a su grado de dinamismo.

En cuanto al concepto de intención empresarial, hemos profundizado en él basándonos fundamentalmente en dos aportaciones que han tenido una relevancia indudable en la literatura sobre empresarialidad. Se trata, en primer lugar, de la concepción de Shapero y Sokol (1982) y, en segundo, de la de Ajzen (1991). Aunque ambas no son completamente equivalentes, existe un considerable grado de compatibilidad entre las mismas. En todo caso, Ajzen (1991) desarrolla con mayor detalle los contenidos y significados de aquellos factores que inciden sobre la intención. Por su parte, Shapero y Sokol (1982) se centran en mayor medida en la intención y el paso desde ésta hasta el comportamiento.

En ambos casos se considera que la intención de llevar a cabo un determinado comportamiento es el factor que normalmente se asocia más clara y directamente con la realización efectiva del mismo. El requisito adicional a tener en cuenta será, claro está, que la ejecución de ese comportamiento esté realmente al alcance de la persona y dependa de su propia voluntad. En este sentido, los distintas acciones que conforman el proceso empresarial son voluntarias y están normalmente al alcance del potencial empresario. Por ello, la aplicación de los modelos de intenciones al comportamiento empresarial parece adecuada.

En base a esas dos aportaciones hemos desarrollado un modelo de intenciones que trata de sintetizarlas. En él, hemos tomado en consideración dos tipos principales de variables explicativas -o antecedentes- de la intención:

- C La deseabilidad percibida hacia la actividad, que hace referencia al grado en que el sujeto se siente atraído y considera que esa conducta merece la pena realizarse. No obstante, esa deseabilidad la hemos entendido a su vez dividida en dos componentes.

- C En efecto, cabe pensar que la misma dependerá en primer lugar de la mayor o menor atracción que el individuo sienta hacia la actividad empresarial.

- C Además, también es lógico suponer que la percepción que esa persona tenga sobre cómo se valora socialmente esa actividad contribuirá a configurar el grado de deseabilidad de la misma.

- C La factibilidad percibida de ese comportamiento, que se refiere a la medida en que se considera a sí mismo como capaz de llevarlo a la práctica satisfactoriamente. En el texto se argumenta la correspondencia teórica entre factibilidad y autoeficacia percibidas, así como también se puede entender equivalente la expresión “control percibido sobre el comportamiento”. Por nuestra parte, hemos tendido a utilizar preferentemente los dos primeros términos a lo largo de esta investigación.

En base a ese modelo de intenciones es posible, a nuestro entender, desarrollar un modelo teórico para explicar las sucesivas decisiones que toma el empresario. Además, en la medida en que conocemos de qué depende cada decisión, es posible comprender el modo en que las distintas variables influyen sobre las mismas. Por ello, hemos integrado ese modelo de intenciones dentro de la visión de proceso de la actividad empresarial. En concreto, hemos desarrollado esquemas descriptivos correspondientes a cada una de las tres fases analizadas del proceso empresarial, en los que se observa claramente el papel de las intenciones empresariales y de los antecedentes que las conforman.

Así, en relación al potencial empresarial, se trata de la primera de las fases y la que es puramente interna al individuo. En efecto, por definición, el empresario potencial aún no es empresario y, según nuestra visión, tampoco ha realizado ninguna actividad conducente a la creación de una empresa. Como se ha señalado más arriba, el potencial empresarial ha sido definido como la intención de convertirse en empresario, la cual depende a su vez de la deseabilidad y factibilidad percibidas hacia esa actividad. De forma adicional, hemos incluido el conocimiento empresarial de la persona como un aspecto que ayuda a configurar la firmeza de esa intención o potencial.

En segundo lugar, respecto al proceso de creación, la puesta en marcha de una empresa supone la realización efectiva de comportamientos concretos, por lo que no podemos limitarnos al análisis de la intención. Sin embargo, ésta sigue siendo un elemento previo imprescindible. Además, es necesario tener en cuenta que las

propias actividades que se vayan llevando a cabo pueden hacer que se modifique la deseabilidad o factibilidad percibidas y, por tanto, la intención hacia la empresariedad. Esto permite justificar aquellos casos en los que se abandona el proceso de creación sin que la empresa llegue a funcionar. Por supuesto, todas las actividades dependen -además de la intención- de la oportunidad de negocio que se pretenda explotar y de las características del entorno en el que se esté operando.

Por último, el empresario de calidad es aquel que pretende la dinamización empresarial, la cual también puede ser contemplada tomando en consideración los modelos de intenciones. Así, de nuevo, la intención de llevar a cabo los distintos comportamientos dinamizadores debe ser un elemento básico anterior a la incidencia de cualquier otra variable. Esa intención dependerá a su vez de la percepciones acerca de la deseabilidad y factibilidad de desarrollar la empresa. Además, es muy probable que el propio proceso de creación de la empresa haya influido en esas percepciones. En todo caso, de nuevo, las características de la oportunidad de negocio y del entorno suponen condicionantes de primer orden para el éxito del intento dinamizador.

De esta forma, hemos podido desarrollar sucesivos esquemas descriptivos tanto en relación a la fase de creación de la empresa como en lo que se refiere a la fase de dinamización de la misma. En ambos casos resulta fundamental el papel de las intenciones hacia los sucesivos comportamientos. Así, en la medida en que sea posible actuar sobre la deseabilidad y factibilidad percibidas y -a través de ellas- sobre las intenciones, esta visión nos permite tratar de desarrollar iniciativas de intervención que puedan lograr elevar ese grado de intención empresarial entre la población participante.

A partir de las conclusiones alcanzadas sobre el propio desarrollo teórico que hemos seguido para la construcción de la visión de proceso de la actividad empresarial, así como de los modelos de intenciones, se derivan algunos resultados sobre el posible papel que la educación empresarial podría jugar.

Así, en primer lugar, el proceso de conversión en empresario no es igual para todos. En cada caso, los factores que configuran la intención serán diferentes. Además, las características del entorno y de la oportunidad también variarán normalmente. Por lo tanto, no cabe pensar que un mismo programa de educación empresarial sea válido para todas las situaciones y todos los participantes. Según

esto, la educación empresarial debiera adaptarse a las circunstancias específicas de los participantes y del entorno en el que se va a desarrollar.

En segundo lugar, nuestra preocupación no sólo se refiere a la creación de la empresa, sino también a su dinamización posterior. Por lo tanto, la educación empresarial debe recoger explícitamente la visión de proceso, incluyendo distintos contenidos para actuar sobre cada una de las fases de ese proceso empresarial. De esta forma, parece lógico que la ordenación temporal de la actividad educativa se corresponda a grandes rasgos con las sucesivas etapas de la creación y dinamización empresariales.

En tercer lugar, si bien los objetivos de la educación empresarial pueden ser varios, la consecución de los mismos se logrará de forma mucho más efectiva en la medida en que se actúa sobre la deseabilidad y la factibilidad hacia la actividad empresarial de los participantes y, a través de éstas, sobre sus intenciones. En este sentido, ambos antecedentes resultan igualmente importantes. En particular, respecto a la deseabilidad, los objetivos personales, familiares y sociales de los potenciales empresarios influirán decisivamente sobre la misma. Por ello, consideramos necesario que la educación empresarial preste una atención muy cuidadosa al análisis de los objetivos, metas y resultados personales. Sólo a partir de un autodiagnóstico en ese sentido por parte de los propios participantes sería posible sentar las bases para desarrollar unas metas profesionales coherentes con los mismos.

2. La educación empresarial

En la actualidad, la educación empresarial está siendo reconocida como un instrumento de apoyo empresarial de primer orden. Las sucesivas Conferencias de la Casa Blanca sobre Pequeñas Empresas -en Estados Unidos-, las propuestas y recomendaciones de la Comisión Europea, o incluso las iniciativas de Programas de Desarrollo Empresarial en los países en desarrollo, reconocen la importancia de la misma. En particular, los intentos de crear una sociedad más emprendedora en Europa abogan de forma muy destacada por la utilización de este instrumento.

Sin embargo, no existe consenso acerca de qué es la educación empresarial o qué debe entenderse por ella. En este sentido, existe una clara diferencia entre las

visiones norteamericana y europea. Así, en los Estados Unidos se suele concebir este tipo de formación como directamente enfocada hacia la creación efectiva de empresas por parte de los participantes. Mientras, en Europa se tiende a perseguir el desarrollo de personalidades más emprendedoras en todos los órdenes de la vida (no sólo en la creación y gestión de empresas), y también una mayor valoración y reconocimientos sociales hacia la actividad empresarial. Fruto de esas distintas concepciones, las definiciones recogidas en este trabajo difieren considerablemente unas de otras. En cualquier caso, también existen en los Estados Unidos algunas concepciones menos restrictivas, que van más allá de la exclusiva creación de empresas.

Gran parte de esa diferencia de enfoque se puede entender derivada de la distinta evolución seguida por la educación empresarial en las distintas áreas. En este sentido, en los Estados Unidos es donde primero comenzó a impartirse y donde su desarrollo ha sido más amplio, siempre centrado en la figura del emprendedor. Del mismo modo, en Canadá, aunque con cierto retraso sobre su vecino, también ha adquirido una difusión muy notable. En ambos casos se comenzó con cursos individuales sobre creación o gestión de pequeñas empresas. Posteriormente, esa oferta se fue extendiendo y diversificando, con la aparición de cursos especializados y -a partir de ellos- programas e incluso titulaciones en empresarialidad.

En el Reino Unido, en cambio, la educación empresarial se ha concebido fundamentalmente como un instrumento de legitimación social del empresario y de la pequeña empresa. Es a través de ese mayor reconocimiento desde donde se espera que surjan más empresarios. Por lo tanto, las iniciativas desarrolladas no se han centrado exclusivamente en la creación, sino que han procurado el fomento de personalidades más emprendedoras en general (independientemente de la creación efectiva de la empresa), y de una mayor valoración social de la figura del empresario y de su papel.

En el resto del continente, por su parte, ha sido sobre todo a partir de los años ochenta y noventa cuando las consecuencias de la crisis económica han inducido a buscar en la promoción empresarial una posible solución a los problemas de desempleo y de estancamiento económico. Por lo tanto, no es de extrañar que también aquí se haga mucho hincapié en el papel macroeconómico del empresario, y se pretenda un mayor reconocimiento social de su figura.

En todo caso, la evidencia sobre las mayores tasas de creación de empresas que se dan en los Estados Unidos frente a las de los países europeos ha contribuido a generalizar la opinión de que Europa presenta un déficit de empresariedad. Ese déficit no se explicaría solamente en base a una determinada legislación más compleja que dificulte la creación de empresas, o a la ausencia de mercados de capitales suficientemente desarrollados. Debe existir, además, algún tipo de obstáculo social o cultural que hace a los agentes individuales menos inclinados hacia la actividad empresarial. Por tanto, un papel fundamental de la educación empresarial será el de la promoción de una sociedad más emprendedora.

Según esto, la diferencia de enfoque entre Europa y Estados Unidos se justificaría a partir de sus respectivas circunstancias específicas. Para nosotros, puesto que nuestro entorno económico viene dado por una región europea - Andalucía- con un considerable atraso relativo, y en la que los niveles de actividad empresarial o empresariedad son incluso inferiores a los del resto del continente, parece lógico adoptar una concepción relativamente amplia, más cercana a la existente en Europa.

En concreto, en base a nuestro trabajo, consideramos que la definición de la Comisión Europea sobre educación empresarial constituye un buen punto de partida. No obstante, es necesario precizarla cuidadosamente, e incluso ampliarla en algún aspecto. Concretamente, a lo largo de este trabajo hemos entendido por educación empresarial 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.

Así, en función de los elementos concretos sobre los que se actúe, y las metas específicas que se persigan, se podrá hablar de un tipo u otro de educación empresarial. A partir de esa concepción, los distintos objetivos que persigue la educación empresarial pueden agruparse en cuatro categorías principales.

C En primer lugar, la sensibilización hacia la actividad empresarial es la que actúa sobre los distintos antecedentes, pero sin perseguir directamente elevar la intención. Está dirigida a la población en general y, en especial, a los

estudiantes. Su objetivo es el de dar a conocer la actividad empresarial como una opción de carrera profesional tan valiosa como otras. Sin embargo, no pretende la creación o dinamización de empresas. Esta modalidad de educación empresarial parece adecuada para impartirse en el sistema educativo, en el que tendría un mayor alcance, y contribuiría a un mayor reconocimiento y valoración social del papel del empresario.

- C En segundo lugar, la educación empresarial puede perseguir la creación de empresas y el autoempleo de los participantes. En ese caso, su actuación se centrará tanto en la factibilidad y la deseabilidad, como en la intención de ser empresario. En cambio, no se preocuparía por el desarrollo posterior de la empresa. Sin embargo, en la práctica, lo más frecuente es que esta modalidad se lleve a cabo de forma parcial. En efecto, es muy habitual que esas iniciativas de educación empresarial seleccionen a participantes que ya poseen una alta deseabilidad hacia la actividad empresarial, e incluso un considerable nivel de intención. Así, la formación se centraría en el desarrollo de la autoeficacia del individuo, mediante la transmisión de conocimientos concretos sobre el proceso de puesta en marcha. De esta forma, se obtendrían mejores resultados (en términos de número de empresas creadas). Este tipo de actividades, siendo útiles y valiosas, las debemos considerar excesivamente limitadas, ya que renuncian a actuar sobre aquella parte de la población que carece de un suficiente grado de atracción o valoración hacia la actividad empresarial.
- C El tercer objetivo a perseguir sería la dinamización empresarial. Este tipo de formación, como la anterior, busca la creación de empresas. No obstante, pretende además la dinamización posterior de la empresa; es decir, trata de que surjan empresarios de calidad. En este caso, además de actuar sobre los elementos determinantes de la intención de ser empresario, también es necesario desarrollar los correspondientes a la intención de dinamizar la empresa. Se trata, por tanto, de un tipo de formación más amplio y complejo que el anterior. Este tipo de formación, si tenemos en cuenta la vinculación entre actividad empresarial y desarrollo económico, resulta especialmente adecuado para aquellas áreas que sufren un cierto atraso -como es el caso, por ejemplo, de Sevilla-. En efecto, las empresas creadas a partir de estas iniciativas contribuirán de forma mucho más efectiva a elevar el grado de

desarrollo económico de la región o país del que se trate. En la práctica, no obstante, esta modalidad de educación empresarial es muy poco frecuente.

- C En cuarto lugar, existe otra posibilidad para que la educación empresarial logre el desarrollo de empresas dinámicas. En efecto, se trata de actuar sobre personas que ya son empresarios, tratando de elevar la intención de llevar a cabo los diferentes comportamientos dinamizadores, así como la deseabilidad y factibilidad hacia los mismos. La dificultad principal de este tipo de formación radica en conseguir la participación de los empresarios existentes. Éstos no suelen tener tiempo para participar en actividades formativas y, cuando lo hacen, persiguen la resolución de problemas concretos que se les han presentado. Por lo tanto, el posible campo de acción para esta modalidad educativa es muy limitado. No obstante, en la medida que los participantes en un programa de educación para la calidad empresarial mantengan un contacto continuado con la institución organizadora después de su finalización, sí será factible la oferta de formación a los mismos para contribuir a mantener esa intención dinamizadora.

Sobre la priorización de esos objetivos, el que se adapta mejor a nuestro propósito de contribuir a una formación para el surgimiento de empresarios de calidad es sin duda el tercero de los enunciados. Además, si se logra mantener el contacto con los participantes después de la finalización de la actividad formativa, la cuarta modalidad puede ser un complemento interesante. No obstante, en un entorno en el que el nivel de actividad empresarial es relativamente bajo, también parece necesario desarrollar actividades de sensibilización hacia un conjunto lo más amplio posible de la población local. Por su parte, las actividades que se limitan a promover la creación de empresas serían, para este caso particular, las que menos contribuirían a la finalidad última que nos hemos propuesto.

En lo que se refiere a los actores que intervienen en la educación empresarial, destaca especialmente la situación del profesorado. Las características del mismo resultan fundamentales para el éxito de esta formación. En particular, deberá normalmente prestar una mayor dedicación y también poseer cierta experiencia empresarial. Por ello, es relativamente complicado obtener un equipo docente adecuado. En cuanto a los participantes, ya se ha señalado la necesidad de adaptar los contenidos y también los métodos didácticos a las circunstancias concretas de

los mismos. En este sentido, un diagnóstico inicial cuidadoso permite conocer las características que éstos presentan.

Los diferentes objetivos posibles condicionarán, como es lógico, los contenidos a impartir. Así, en la fase de sensibilización parece lógico centrarse en el papel del empresario en el desarrollo, el conocimiento de la actividad empresarial y de los distintos roles que desempeña un empresario, los pasos necesarios para llegar a serlo, y las habilidades que es necesario poner en práctica. En cambio, a medida que los objetivos son más ambiciosos, el abanico de contenidos debe ampliarse. En el extremo, la educación para la calidad empresarial debe incluir conocimientos concretos para la creación y el desarrollo de la empresa, y también capacidad de desarrollar las habilidades necesarias. Además, deberá prestar una atención muy especial al entorno, estableciendo contactos con los agentes del mismo, y un conocimiento adecuado de las características del tejido empresarial y el marco institucional locales.

También resulta fundamental tener en cuenta el método de enseñanza. Existe un considerable consenso acerca de la falta de validez de los métodos tradicionales para promover el desarrollo de comportamientos empresariales en los participantes. En este trabajo nos hemos detenido en el análisis del ciclo de aprendizaje. Las personas suelen preferir algunas formas de aprender sobre otras. En particular, los empresarios tienden a inclinarse por el aprendizaje activo, en el que se implican de forma participativa -“haciendo cosas”-. No obstante, para que ese proceso sea más efectivo, es necesario recorrer el ciclo completo que va desde la experiencia concreta, pasando por la observación y la conceptualización, hasta la experimentación activa. En todo caso, resulta conveniente la utilización de instrumentos asociados a ese aprendizaje activo como punto de partida para desarrollar el ciclo de forma completa.

Como último aspecto a tener en cuenta, es necesario desarrollar sistemas de evaluación que permitan constatar la efectividad real que tienen esas iniciativas de educación empresarial. Hasta ahora, los intentos de evaluación realizados han sido muy parciales. En particular, existen al menos dos dificultades importantes que deben superarse. En primer lugar, puede producirse un elevado lapso temporal desde la finalización de la formación hasta la puesta en práctica del comportamiento concreto (creación o dinamización de la empresa). En segundo lugar, puede producirse un importante sesgo, el de la “auto-selección” de los

participantes. Por todo ello, una evaluación realmente rigurosa requiere la utilización de datos longitudinales a través de un largo periodo de tiempo, y que comiencen midiendo las actitudes e intenciones previas a la participación en la educación empresarial. De esta forma se pueden compensar esas dos dificultades.

3. Los estudiantes universitarios sevillanos

En los Capítulos V y VI hemos tratado de contrastar en la práctica los resultados obtenidos desde el punto de vista teórico. Para ello, hemos realizado un análisis empírico sobre los estudiantes universitarios sevillanos. La elección de la población a estudiar se ha basado en dos factores fundamentalmente. En primer lugar, los datos que muestran un menor nivel de actividad empresarial en Sevilla respecto al resto de España, por lo que se puede afirmar que en esa provincia existe un déficit de empresarialidad. En segundo lugar, diferentes análisis a nivel nacional e internacional muestran que la mayor probabilidad de convertirse en empresario se da entre los jóvenes de 25 a 34 años de edad con estudios superiores.

Por ese motivo, se decidió analizar a los estudiantes de último curso de las titulaciones de economía y empresa. Se trata de un colectivo que está a las puertas de pasar a formar parte de ese segmento poblacional con condiciones más favorables para ser empresarios. Además, puesto que la Universidad de Sevilla es la única institución con una oferta de educación empresarial mínimamente desarrollada, nos hemos centrado en sus estudiantes, a fin de contrastar el efecto de esa formación sobre los encuestados.

La muestra seleccionada ha resultado en términos generales suficientemente representativa de la población a estudiar. En todo caso, las mujeres están algo subrepresentadas (36.6%). Sin embargo, el sexo resultó ser una variable escasamente significativa a la hora de establecer relaciones con los elementos del modelo, por lo que entendemos que los resultados no se han visto desvirtuados. Un segundo aspecto a destacar es la relativamente frecuente posesión de experiencia laboral por parte de los encuestados, que se ha dado en el 54.8% de los mismos.

Los resultados obtenidos han ido muy satisfactorios, pudiéndose considerar que los presupuestos teóricos en los que se basa nuestra investigación han quedado validados. En efecto esos resultados permiten afirmar que la intención empresarial se encuentra fuertemente relacionada con la deseabilidad y la factibilidad percibidas, así como también con el conocimiento empresarial. En particular, esa relación es más intensa con las variables utilizadas para medir la autoeficacia, y con las relativas a la atracción percibida hacia la actividad empresarial. Por su parte, la percepción acerca de la valoración social ejerce una influencia reseñable, si bien no tan intensa como las anteriores. Por último, el conocimiento empresarial (tanto en relación al entorno como a modelos concretos de conducta) es el antecedente con vinculaciones de menor intensidad, si bien continúa siendo considerable.

En cambio, las vinculaciones existentes de forma directa entre la intención empresarial y las variables que miden factores externos son muy débiles, con la única excepción de las relativas a los estudios cursados. En la mayoría de los casos, nos inclinamos a pensar que se trata de correlaciones espúreas. En consecuencia, consideramos confirmado que esas variables externas ejercen su influencia de forma indirecta, a través de los antecedentes de la intención (con los que sí existe un gran número de relaciones significativas). Por lo tanto, estos resultados están claramente en contradicción con los enfoques más tradicionales como el de los rasgos o el demográfico, que predicen una relación directa entre determinadas variables externas y el nivel de potencial empresarial o incluso la efectiva realización de comportamientos.

Por lo que se refiere al nivel de intención empresarial de los estudiantes universitarios sevillanos, éste ha resultado ser relativamente bajo. En efecto, a pesar de no haber podido plantear una contrastación rigurosa, se han comparado nuestros resultados con los datos presentados por Urbano (2003) para distintas zonas de España. Con las debidas precauciones, se puede apuntar que los estudiantes sevillanos presentan niveles inferiores tanto directamente en relación a la intención empresarial, como también respecto de la deseabilidad y factibilidad percibidas hacia la misma. No obstante, en cuanto a la cuestión que es más directamente comparable, las intenciones empresariales de los estudiantes sevillanos resultaron sólo ligeramente inferiores a las de los otros estudios. En concreto, el 65.5% de nuestra muestra ha considerado seriamente el convertirse

en empresario, mientras que en esos otros trabajos la proporción oscila entre el 68.2% y el 74.1%.

Cuando nos detenemos en los respectivos antecedentes de la intención empresarial, los estudiantes sevillanos comienzan presentando un nivel de conocimiento de su entorno empresarial que puede considerarse reducido. Esto se pone de manifiesto, por ejemplo, en que menos de la mitad afirma conocer alguna asociación empresarial (41.9%) u organismo de apoyo (45.2%). Además, tienen una imagen relativamente desfavorable sobre las características de su provincia para el desarrollo de una actividad empresarial. En este sentido, en relación a todas las medidas de estímulo empresarial apuntadas (excepto los servicios de apoyo), quienes consideran que esas medidas son necesarias son siempre más que los que conocen su existencia. De igual modo, identifican más obstáculos que ventajas para ser empresario en su entorno local.

Sin embargo, el conocimiento directo de algún empresario que pueda servir de modelo de conducta es considerablemente habitual (78.5%). De ellos, más de la mitad de las respuestas indican que se trata de algún familiar (52.1%), seguido de algún amigo (30.1%). Además, la valoración que los encuestados hacen de esa persona como empresario es bastante favorable. Por lo tanto, a pesar del relativo desconocimiento de su entorno, ese modelo conocido podría servir de acicate para decidir convertirse en empresario.

La deseabilidad percibida hacia la actividad empresarial la habíamos considerado compuesta de dos componentes o elementos. Respecto al primero de ellos, la atracción hacia la empresarialidad, hemos encontrado que la actividad que prefiere una mayor parte de los estudiantes analizados es la empresarial (39.8%), por encima del trabajo asalariado (25.8%) y del de profesional independiente (17.2%). Sin embargo, esa preferencia a nivel general o a largo plazo no se corresponde con su deseo en relación a la opción inmediatamente posterior a los estudios. En este caso, la opción más señalada es la de asalariado (33.3%), seguida de la de seguir preparándose (30.1%). Sólo un 10.8% de los encuestados indica el deseo de crear una empresa tras su graduación. En nuestra opinión, esas respuestas permiten considerar que existe una razonable atracción hacia esa actividad, pero que no se consideran capaces de llevarla a cabo justo después de la graduación. Probablemente se deba a falta de recursos o de conocimientos.

El segundo componente de la deseabilidad es el de la valoración social percibida hacia la actividad empresarial. En este aspecto, la estimación que realizan los encuestados es apreciablemente desfavorable. En efecto, más de la mitad de los mismos encuentran que sí existen obstáculos sociales o familiares para ser empresario (53.8%). No obstante, los obstáculos señalados con mayor frecuencia no son abiertamente negativos. Así, los estudiantes perciben que se valoran más otras salidas (34.4%) y que esa actividad se considera demasiado arriesgada para merecer la pena (32.3%). En cambio, los que sienten que socialmente se piensa que los empresarios se aprovechan de los demás (18.3%), o que la familia es contraria a esa idea (16.1%), son relativamente pocos. En base a esto, existirían posibilidades de modificar esas valoraciones a través de la educación empresarial. Además, la valoración social del empresario en el entorno cercano de los encuestados es más favorable que la que perciben en el conjunto provincial. En este mismo sentido, pero a un nivel más particular y concreto, más de la mitad cree que contaría con el apoyo completo de su familia (51.8%) en caso de que crease una empresa. A estos habría que añadir otro importante número que esperaría un apoyo parcial (28.9%).

El otro componente utilizado como antecedente de la intención empresarial es la factibilidad percibida hacia esa actividad. En este aspecto, los estudiantes analizados presentan de nuevo unos bajos niveles. En efecto, son una gran mayoría los que consideran que crear una empresa y mantenerla en funcionamiento es muy difícil (84.9%). Del mismo modo, sólo un 18.3% de la muestra señaló abiertamente considerarse capacitado para crear una empresa. En tercer lugar, son aún menos los que afirman haber recibido suficiente formación para ser empresario (8.6%), si bien la mayoría -aunque la tienen por insuficiente- cree haber recibido alguna (60.2%). No obstante, a pesar de esas respuestas tan negativas, en el caso hipotético de que creasen una empresa, la gran mayoría estima que las probabilidades de que ésta sobreviva son del 50% (52.7% de la muestra) o superiores (36.6%).

Dentro de las variables utilizadas para medir la factibilidad, una de ellas indaga sobre las probabilidades de alcanzar el éxito empresarial, en caso de que se llegase a crear una empresa. Esta cuestión puede entenderse como relacionada con la autoeficacia percibida hacia el dinamismo empresarial. En este sentido, las respuestas son mucho más negativas que en relación a la supervivencia, ya que

sólo un 9.7% de la muestra cree que esa probabilidad sería superior al 50%. Mientras, son un 40.9% los que la estiman inferior a ese umbral.

De esta forma, los antecedentes analizados no resultan en términos generales favorables de cara a obtener un nivel de intención empresarial mínimamente elevado. Así, a pesar de la abundancia de modelos de conductas disponibles para los estudiantes sevillanos, este factor no sólo no ha contribuido a un mejor conocimiento empresarial, sino que tampoco lo ha hecho en relación a la deseabilidad y factibilidad empresariales. Solamente la atracción hacia la actividad, y siempre con importantes matices, puede considerarse relativamente favorable entre los estudiantes analizados.

Por lo tanto, resulta lógico que ese nivel de intención sea proporcionalmente bajo. En particular, a medida que las tres cuestiones analizadas para medir esa intención se van haciendo más específicas, la proporción de respuestas favorables va disminuyendo. En relación, para empezar, a qué haría con una idea de negocio, el 88.2% señala que crearía una empresa. En cambio, la proporción se reduce al 65.6% cuando la cuestión se refiere a haber pensado seriamente en ser empresario. En tercer lugar, sólo el 45.1% cree que es bastante probable que llegue a ser empresario en el futuro.

También hemos indagado en el papel que la limitada oferta de educación empresarial disponible en la Universidad de Sevilla puede tener sobre los elementos que configuran el nivel de intención empresarial. En concreto, además de la propia respuesta de los encuestados sobre su participación en algún curso de educación empresarial, hemos analizado la matriculación en dos asignaturas curriculares, las cuales presentan características diferenciadoras importantes. Así, una de ellas se puede corresponder con un intento muy incipiente de lo que hemos denominado sensibilización hacia la actividad empresarial. La otra, en cambio, se puede asimilar a una iniciativa muy básica de formación para la creación de empresas.

Son pocos los alumnos que responden haber participado en algún curso de educación empresarial (20.4%), mientras que la matriculación en las curriculares consideradas de educación empresarial es algo mayor, al representar en total el 30.1% de la muestra (28 alumnos, correspondiendo la mitad a cada una de las dos asignaturas). La decisión de matricularse en esas asignaturas parece depender

fundamentalmente de la titulación estudiada, siendo los alumnos de economía muy reacios a participar en ese tipo de formación, así como de algunas de las circunstancias relativas a los estudios que se están cursando.

Sobre las relaciones con los antecedentes de la intención, son relativamente escasas las que se establecen entre ese tipo de formación y el conocimiento empresarial. No obstante, destaca el hecho de que los matriculados en esas asignaturas manifiestan un menor conocimiento del entorno empresarial. En cambio, en relación a la deseabilidad, existe una gran diferencia en función de qué asignatura se esté cursando. Así, los alumnos de la asignatura de sensibilización perciben una valoración más favorable de la empresarialidad en su entorno. Mientras, los alumnos de la asignatura de creación de empresas muestran una mayor atracción hacia esa actividad. Según esto, la combinación de ambos contenidos en un curso o programa educativo de este tipo podrá tener un efecto mucho mayor en relación al desarrollo de la deseabilidad empresarial.

De las diferentes variables utilizadas para medir la factibilidad, son las más claramente relacionadas con la formación las que se hayan vinculadas con la educación empresarial. En particular, de las dos asignaturas referidas, la más directamente relacionada con la creación de empresas es la que contribuye a elevar la sensación de autoeficacia en esos aspectos. No obstante, no existe relación con las restantes variables usadas para medir la factibilidad (dificultad de la actividad y probabilidades de supervivencia y éxito), por lo que entendemos que los contenidos de esa modalidad formativa no son suficientes.

Por último, la relación entre educación e intención empresarial es la más intensa de todas las encontradas en nuestro análisis. Se puede afirmar con seguridad que los alumnos participantes en cursos o asignaturas de ese tipo de educación poseen una mayor intención hacia esa actividad. Esta relación es bastante sólida en todos los aspectos, si bien existen indicios de que los alumnos de la asignatura de creación de empresas presentan un cierto mayor nivel de intención que los de la asignatura de sensibilización. En base a los resultados obtenidos, la explicación que estimamos más plausible se refiere a la existencia de un sesgo de “auto-selección” de los participantes. Así, los estudiantes con un mayor nivel previo de intención se matriculan en las asignaturas de educación empresarial-especialmente la de creación de empresas-, para complementar mejor sus propias necesidades. En cambio, si el grado de intención no es

suficientemente alto, ese relativo interés hacia la empresariedad no acaba de consolidarse por falta de una oferta formativa suficientemente desarrollada.

4. Consideraciones para el caso sevillano

Entre las justificaciones apuntadas para abordar la realización de esta investigación, se ha señalado la preocupación por la situación de relativo atraso económico en la provincia de Sevilla, y nuestro convencimiento de que la promoción de un empresariado de calidad podría contribuir a paliarla. En este sentido, una de las conclusiones más importantes a la que hemos llegado con la realización de esta investigación se refiere a la viabilidad y la utilidad que tendría un proyecto de educación empresarial que integrase la perspectiva de proceso y los modelos de intenciones en su diseño. Por lo tanto, consideramos adecuado dedicar algún espacio en este capítulo de conclusiones a la reflexión sobre la posible aplicabilidad de este trabajo a la realidad concreta de esa provincia.

Como primer aspecto, comenzamos reiterando que la modalidad de educación empresarial que se refiere al surgimiento de un empresariado de calidad es la que resulta más interesante para nosotros. No obstante, en situaciones en las que existe un déficit de empresariedad, la sensibilización hacia esa actividad constituiría un complemento necesario. Por tanto, en relación al caso sevillano, también consideramos indispensable su utilización.

En cuanto a los otros dos objetivos identificados, su utilidad resulta menos evidente. La formación para la creación de empresas, por su parte, es un instrumento sumamente adecuado cuando ya existe intencionalidad empresarial en los participantes, ya que transmite los conocimientos necesarios para que ese propósito se transforme en acción. La formación para empresarios en activo, en cambio, para ser realmente efectiva, creemos que debe llevarse a cabo como complemento de la educación para el dinamismo empresarial. Desde el punto de vista lógico, los empresarios que tienen el propósito de poner en práctica comportamientos dinamizadores recurrirán a este tipo de formación cuando les resulte necesario. Por contra, a falta de esa intención dinamizadora, la oferta formativa no conseguirá atraer su atención.

De esta forma, centrándonos en la educación para la calidad empresarial, la selección de los participantes constituye un primer aspecto esencial a tener en cuenta. En este sentido, aquellos individuos que se hayan en una situación especialmente favorable para plantearse -o replantearse- su carrera profesional resultan especialmente adecuados. Así, los alumnos de último curso de universidades, y también de formación profesional, quienes están realizando formación de postgrado, quienes acaban de perder un empleo, estarían ante una “ventana estratégica” en la que, con el estímulo adecuado, podrían plantearse dar el paso hacia la actividad empresarial.

No obstante, para que esa opción de carrera profesional sea mínimamente considerada por el sujeto, éste ha debido experimentar algún tipo de contacto previo con empresarios reales, o haber recibido formación e información sobre en qué consiste esa actividad. En este sentido, consideramos que las iniciativas de sensibilización hacia la actividad empresarial jugarían un papel de primer orden. Así, no sólo contribuirán a generar un mayor conocimiento y valoración social de la empresarialidad en términos generales, sino que hará a los individuos concretos participantes plantearse esa salida profesional como posible y adecuada para ellos mismos.

El papel de la sensibilización, por tanto, sería también muy importante. Idealmente, debiera impartirse de forma muy amplia a lo largo de todo el sistema educativo, si bien lo más factible probablemente sea comenzar por las universidades y centros de formación profesional. Sin embargo, a corto plazo, cualquier iniciativa de dinamización debería seguramente incluir su propio proceso de sensibilización. En este sentido, algunas de las experiencias recogidas a lo largo de esta tesis han puesto de manifiesto la utilidad de organizar el programa de educación empresarial en varias fases sucesivas, aunque formalmente independientes entre sí. La primera de ellas consistiría en una etapa de sensibilización, que serviría al mismo tiempo de proceso de selección de los participantes. Sus contenidos tratarían de transmitir una idea más o menos precisa sobre qué es la actividad empresarial, mediante aspectos como los siguientes:

- C Mostrar el papel del empresario en la economía, describiendo los distintos tipos de empresarios que pueden existir y su diferente contribución al desarrollo económico.

- C Describir en qué consiste el ser empresario y las implicaciones que conlleva, mostrando ejemplos concretos de empresarios extraídos del entorno cercano de los participantes.

- C Conocer las distintas etapas del proceso empresarial, más allá de la fase de creación, describiendo las sucesivas fases por las que atraviesa la empresa a lo largo del desarrollo, así como los diferentes roles que debe desempeñar el empresario a lo largo de las mismas. Idealmente, incluiría la experimentación práctica de esos roles empresariales.

Sin embargo, para lograr que un número suficientemente elevado de candidatos acaben participando y comprometiéndose en las fases posteriores del proceso formativo, puede ser necesario que esa etapa de sensibilización tenga un gran alcance. En efecto, incluso si esa formación resulta exitosa en el sentido de hacer que los participantes mejoren su percepción sobre la empresarialidad, cabe esperar que la mayor parte de ellos no optarán por esa opción profesional. En consecuencia, sólo mediante un fase de sensibilización lo suficientemente amplia se lograría atraer a bastante número de participantes para la fase de dinamización empresarial.

Por lo demás, esa etapa de sensibilización con selección incluiría la realización de un autodiagnóstico por parte de los participantes en relación a sus propios objetivos personales de cara al futuro. De esta forma, a partir de ese mejor conocimiento tanto de la realidad empresarial, como de sus propios objetivos, el individuo valoraría la compatibilidad entre ambos aspectos.

A partir de esa primera etapa, habríamos seleccionado idealmente a unos participantes que conocen el proceso empresarial, que saben que las funciones o roles empresariales se van modificando a lo largo de ese proceso, y que encuentran esa actividad compatible con sus propios objetivos personales. Éstos continuarían con la segunda etapa de la secuencia formativa, consistente en la educación para la calidad empresarial propiamente dicha.

El objetivo concreto que persigue ese tipo de formación es el de elevar la intención, no sólo de crear una empresa, sino de dinamizarla posteriormente. Por ello, parece lógico adaptar el diseño de la misma a las distintas etapas del proceso empresarial. En cualquier caso, tanto en relación a la creación como a la

dinamización, las competencias empresariales que Johannison (1991) propone desarrollar resultan muy adecuadas, si bien será necesario adaptarlas en cada caso según la fase del proceso que se esté tratando.

Frente a esas habilidades o competencias más específicas, existen otros aspectos que, por sus características, serán necesarios de forma mucho más generalizada. En este sentido, la capacidad de solucionar problemas de forma creativa, la de establecer planes de actuación y llevarlos a la práctica, o la de compatibilizar equilibradamente los objetivos personales y los familiares, son todos ellos aspectos transversales que deben ser tratados a lo largo de toda la actividad formativa.

En relación a las intenciones de crear y dinamizar la empresa, existen algunas cuestiones a tener en cuenta para cada uno de los antecedentes que configuran esas intenciones. A continuación recogemos algunas de ellas clasificadas según cual sea su influencia principal, si bien puede haber ciertos solapamientos y complementariedades entre las mismas.

- C *Conocimiento empresarial.* Establecer amplios contactos con el tejido empresarial local, así como también con asociaciones empresariales. Traer empresarios locales dinámicos invitados -o visitarlos- que describan su experiencia y que estén dispuestos a conversar y relacionarse abiertamente con los participantes, pudiendo servir así de modelos de conducta.
- C *Atracción hacia la actividad.* Analizar las creencias manifestadas por los participantes sobre los diferentes comportamientos empresariales. Discutirlas y extraer conclusiones sobre la raíz última de esas preferencias individuales. Llevar a cabo pequeños proyectos empresariales que permitan un contacto directo con la actividad, en especial aquellos que signifiquen una asunción de responsabilidad por el alumno y el trabajo en estrecha colaboración con pequeños empresarios locales. Relacionar todo lo anterior con las consecuencias para el empresario, sobre su propio proyecto de desarrollo personal, así como sobre sus facetas personal, familiar y social.
- C *Valoración social de la empresarialidad.* Hacer conscientes las valoraciones sociales percibidas por los sujetos respecto de la creación y de la dinamización empresariales. Identificar resultados concretos de esos comportamientos que

sean positivos y valorados por la sociedad. Establecer contactos con individuos y grupos sociales que valoren positivamente el ser empresario, y serlo de calidad. Desarrollar redes de contacto entre los propios participantes, y con esos individuos y grupos, de forma que se configure un “entorno cercano” de los participantes que valore positivamente los comportamientos empresariales dinamizadores.

- C *Auto-eficacia.* Transmitir conocimientos concretos relativos a las acciones y habilidades necesarias para la puesta en marcha y la dinamización de la empresa. En este sentido destaca la elaboración de planes de negocio y planes de desarrollo empresarial. Formar en técnicas de gestión y de financiación adecuadas a las distintas fases de desarrollo empresarial.

Algunas de las cuestiones apuntadas pueden no resultar muy novedosas, especialmente si las relacionamos con los contenidos habituales de las iniciativas de educación para la creación de empresas. No obstante, uno de los aspectos fundamentales para lograr elevar la efectividad de esta formación es la utilización de métodos de enseñanza activos y aplicados. En especial, las diversas técnicas de dinámica de grupo permiten sacar a la luz valoraciones y creencias poco conscientes en los participantes. A partir de ahí, es posible comenzar a trabajar para transformarlas. En este sentido, un ejemplo de sistema que puede resultar muy adecuado sería el establecimiento de grupos de aprendizaje. De forma complementaria, existen determinadas iniciativas que apuestan por la autoformación como sistema de aprendizaje. Así, los participantes realizan un diagnóstico de sus necesidades formativas y se comprometen a cubrir sus carencias de forma autónoma.

Los proyectos de dinamización o desarrollo empresarial que los participantes realicen deben servir para identificar y cuantificar los recursos tanto monetarios, como productivos, como también de capital humano que van a ser necesarios en las sucesivas fases de expansión. De esta forma, la previsión acerca de la forma de obtenerlos constituye uno de los aspectos fundamentales a tener en cuenta. En lo que se refiere a la financiación ajena y a los recursos productivos, la disponibilidad y condiciones de acceso deben ser consideradas con antelación. Lo mismo sucede en relación al equipo humano indispensable, respecto al cual se debe anticipar tanto sus características como su forma de incorporación al proyecto. Esta última puede realizarse como socios, como personal asalariado, o también mediante

alianzas o acuerdos de cooperación, en función de las ventajas e inconvenientes de cada una.

Las actividades de mentorización o tutorización de los participantes por parte de empresarios locales en activo supone un instrumento muy útil en varios sentidos. Así, en primer lugar, permite introducir a esos participantes en el contexto empresarial, sirviendo de medio de “socialización” de los mismos. Del mismo modo, constituye una forma de aprendizaje activo de las tareas y estilos de gestión del propio mentor.

Muy relacionado con esto se encuentra el desarrollo de su propia red de contactos, incluyendo la elaboración de un plan para la construcción de esa red. A este respecto, se debe tratar de consolidar los contactos establecidos entre los propios participantes durante la actividad formativa. Posiblemente resulte más fácil si se consigue que la red actúe como un sistema de apoyo mutuo. Además, si se consolida y se mantiene después de la finalización de la fase de formación, puede ofrecer al menos dos ventajas adicionales:

- C En primer lugar, serviría como foro para la discusión y eventualmente puesta en marcha de nuevas ideas y proyectos de dinamización de las empresas creadas por los participantes.
- C En segundo lugar, a través de esta red sería posible canalizar la formación necesaria una vez que esos empresarios estén en activo. Por lo tanto, estaríamos así enlazando con el cuarto objetivo de la educación empresarial, que es la formación para empresarios en activo.

Para finalizar, es evidente que la puesta en marcha de una iniciativa educativa que recoja todos los aspectos enumerados resultará muy compleja y costosa. En particular, la disponibilidad de profesionales docentes suficientemente preparados y dispuestos se presenta *a priori* como bastante problemática.

En todo caso, el reto fundamental radica -en nuestra opinión- en la necesidad de concebir esta modalidad educativa como algo completamente distinto a la formación convencional. No hay un cuerpo de conocimientos concretos que tenga que ser transmitido y asimilado por los alumnos. En cambio, el objetivo es tan sólo el de que éstos reflexionen y establezcan sus propias metas, e identifiquen

los medios para lograrlas. Esta es una diferencia básica con la enseñanza convencional.

La puesta en marcha de iniciativas parciales, por su parte, siempre que se mantenga la perspectiva respecto al más amplio objetivo global, puede suponer pequeños pasos en la dirección adecuada. La coordinación entre las iniciativas que vayan surgiendo sería el principal instrumento para elevar la efectividad de las mismas. En este sentido, conviene recordar que los resultados obtenidos muestran que las dos asignaturas curriculares de educación empresarial analizadas en la Universidad de Sevilla parecen afectar de distinta forma a la deseabilidad percibida. Su coordinación permitiría seguramente disfrutar de sinergias muy significativas.

Anexo:
Cuestionario



El papel de las universidades andaluzas en la promoción empresarial



Nº de cuestionario: _____

Cada vez se reconoce más la importancia del empresariado para promover el desarrollo económico, el crecimiento y la creación de riqueza en las distintas economías. Las universidades de Sevilla y Jaén -a través de los grupos de investigación "Las pymes y el desarrollo económico" y "Economía aplicada-Jaén", respectivamente- están llevando a cabo un estudio sobre la creación de empresas por parte de sus alumnos y antiguos alumnos. Para ello, hemos elaborado el siguiente cuestionario que consta de dos partes. La primera sección consiste en una serie de preguntas sobre aspectos como la formación, la experiencia o la valoración de la actividad empresarial. La segunda recoge un test para medir el nivel de potencial empresarial de forma aproximada.

Nuestro propósito es realizar un seguimiento de los entrevistados, para conocer su situación personal y profesional dentro de unos dos años. Por ello, al final del cuestionario se recoge un apartado para que Ud. consigne sus datos de identificación. Si no quiere participar en el seguimiento del proyecto, simplemente deje en blanco esos datos de identificación.

Por favor, conteste sinceramente a las siguientes preguntas, marcando la casilla de la respuesta adecuada, o escribiendo sobre la línea cuando corresponda. Seleccione una sola respuesta en cada pregunta, salvo que expresamente se indique otra cosa. Muchas gracias por su colaboración.

Cuestionario

Datos personales

- Edad: _____
- Sexo: Varón Mujer
- Provincia de nacimiento: _____
- Provincia de residencia: _____
- Número de personas que residen en su domicilio (incluyéndose Ud.): _____
De ellos, adultos (> 18 años): _____, y menores (< 18 años): _____
- ¿Cuál es el nivel de estudios alcanzado hasta ahora por los miembros de su familia? (señale tantas como corresponda)

Padre:	<input type="checkbox"/> Primaria	<input type="checkbox"/> Bachillerato	<input type="checkbox"/> Formación Profesional	<input type="checkbox"/> Universidad	<input type="checkbox"/> Otros
Madre:	<input type="checkbox"/> Primaria	<input type="checkbox"/> Bachillerato	<input type="checkbox"/> Formación Profesional	<input type="checkbox"/> Universidad	<input type="checkbox"/> Otros
Hermanos:	<input type="checkbox"/> Primaria	<input type="checkbox"/> Bachillerato	<input type="checkbox"/> Formación Profesional	<input type="checkbox"/> Universidad	<input type="checkbox"/> Otros
Otros:	<input type="checkbox"/> Primaria	<input type="checkbox"/> Bachillerato	<input type="checkbox"/> Formación Profesional	<input type="checkbox"/> Universidad	<input type="checkbox"/> Otros
- ¿Cuál es la ocupación actual de los miembros de su familia? (señale tantas como corresponda)

	Empleado sector privado	Funcionario o empl. público	Autónomo o empresario	Pensionista o retirado	Desempleado	Otras
Padre:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Madre:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hermanos:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Persona que aporta el ingreso principal en su domicilio:
 Padre o madre Hermano/a Usted mismo Otra persona
- Aproximadamente, ¿cuáles son los ingresos **mensuales totales** en su domicilio? (incluyendo los ingresos de todas las personas que residen en ese domicilio)

<input type="checkbox"/> Hasta 300€	<input type="checkbox"/> Entre 300 y 600€	<input type="checkbox"/> Entre 600 y 1000€	<input type="checkbox"/> Entre 1000 y 2000€
<input type="checkbox"/> Entre 2000 y 4000€	<input type="checkbox"/> Entre 4000 y 8000€	<input type="checkbox"/> Más de 8000€	

1

Educación y experiencia

10. ¿Qué titulación está estudiando? _____
11. ¿En qué año inició esos estudios? _____
12. ¿Cuándo prevé que los terminará?
- Este año (2003) El próximo año (2004) Más tarde (2005 o posterior)
13. ¿Por qué ha elegido esta titulación?
- Por recomendación de familiares o amigos Porque cree que tiene muchas salidas
- Por vocación Porque es donde quedaban plazas
- Por otros motivos
14. ¿Cree que los conocimientos adquiridos en la universidad le serán útiles para su futuro profesional?
- Sí, muy útiles Me servirán bastante No demasiado En absoluto
15. ¿Tiene alguna experiencia laboral (ha trabajado o trabaja actualmente)? Sí No
- En caso afirmativo:
- a. ¿En qué sector de actividad? (Si ha trabajado en varios, en el que estuvo más tiempo) _____
- b. ¿En qué puesto? (Si ha trabajado en varios, en el que estuvo más tiempo) _____
- c. ¿Ha tenido o tiene personas a su cargo en su trabajo? Sí No
- d. ¿Cuánto tiempo de experiencia profesional tiene en total?
- Menos de 1 año Entre 1 y 3 años Entre 3 y 5 años Más de 5 años
- e. ¿Qué tamaño tiene la empresa en la que ha trabajado? (Si ha trabajado en varias, en la que estuvo más tiempo)
- Menos de 10 empleados De 10 a 25 empleados De 25 a 100 empleados Más de 100 empleados
- f. ¿Cuánto hace que dejó su último trabajo?
- Todavía trabajo Menos de un año Entre 1 y 3 años Más de 3 años
16. Cuando termine estos estudios universitarios, ¿qué quiere hacer?
- Trabajar asalariado Crear una empresa Seguir preparándome (master, idiomas, ...)
- Preparar oposiciones Aún no lo se
17. ¿Ha participado en algún curso específico sobre formación empresarial o para la creación de empresas?
- Sí No Entidad organizadora: _____

Valoración empresarial

18. ¿Conoce personalmente a algún empresario?
- Sí No ¿Quién (familiar, amigo, ...)?: _____
- En caso afirmativo, ¿en qué medida cree que esa(s) persona(s) puede(n) considerarse un "buen empresario"?
- Nada en absoluto En poca medida En gran medida Totalmente
19. En los siguientes casos, ¿cómo cree que se valora la actividad empresarial en relación a otras actividades o profesiones?
- | | Mal
(por debajo de la mayoría) | Regular
(algo menos que otras) | En la media
(aproximadamente igual a otras) | Bastante bien
(algo mejor que otras) | Muy bien
(por encima de la mayoría) |
|----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|--|---|--|
| En España, a nivel general | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| En su provincia, a nivel general | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| En su entorno más cercano | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
20. Para Ud., el éxito empresarial consistiría en que su empresa le permitiera ...
- ... convertirse en líder mundial en su campo ... mantener un alto nivel de vida
- ... competir eficazmente en los mercados mundiales ... mantener a su familia
- ... un lugar agradable para trabajar ... contribuir a resolver los problemas de la sociedad
- ... realizar el tipo de trabajo que realmente le gusta ... Lograr un gran reconocimiento social

21. ¿Qué cree Ud. que necesita un empresario para lograr el éxito (señale un máximo de 3 opciones)?
- Perseverancia Ser innovador Ambición Suerte
 Contactos Confianza en sí mismo Capacidad de dirigir Dinero
22. Valorando todas las ventajas e inconvenientes de cada una de las siguientes opciones (económicas, satisfacción personal, reconocimiento social, seguridad laboral, etc.), ¿qué tipo de actividad profesional preferiría desempeñar?
- Asalariado Actividad empresarial Profesional independiente (asesor, abogado, etc.)
 Otras No sabe / No contesta
23. ¿Por qué motivo estaría Ud. dispuesto a abandonar su puesto de trabajo para crear una empresa?
- Para continuar con un negocio familiar Para obtener mayores ingresos económicos
 Porque no le gusta su trabajo como asalariado Para alcanzar mayor prestigio social o profesional
 Para poder compatibilizarla con su vida familiar Otros: _____
 Por ningún motivo
24. ¿Considera que crear una empresa y mantenerla en funcionamiento es difícil?
- Sí, es casi imposible Es bastante difícil, pero no imposible No demasiado difícil Es más bien fácil
25. ¿Ud. se considera capacitado para crear una empresa y que tenga éxito?
- Sí, creo que podría Sí, con algo de preparación y ayuda Necesitaría mucho apoyo para lograrlo No creo que pudiera
26. En términos generales, ¿cree que ha recibido suficiente formación para ser empresario?
- No Prácticamente ninguna Algo, pero insuficiente Sí
27. Señale en cuáles de los siguientes aspectos cree que necesitaría más formación para poder ser empresario (puede señalar más de uno).
- Tecnología Producción Gestión Marketing / comercial
 Fiscalidad Trámites administrativos. Relaciones personales Relaciones laborales
 Otras: _____ En ninguno

Entorno empresarial

28. ¿Conoce alguna asociación empresarial? Sí No
 En caso afirmativo, indique cuáles: _____
29. ¿Conoce algún organismo público de apoyo empresarial? Sí No
 En caso afirmativo, indique cuáles: _____
30. ¿Cree que existen suficientes medidas de apoyo a la creación de empresas y la actividad empresarial por parte de las administraciones públicas?
- Existen demasiadas Existen muchas Existen suficientes Existen pocas
31. Para cada uno de los siguientes tipos de medidas de estímulo a la actividad empresarial, señale los que Ud. sabe que existen, y si cree que son realmente necesarios.
- | | Existe | Es necesario |
|--|--------------------------|--------------------------|
| - Préstamos fáciles y baratos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Formación para jóvenes empresarios | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Ayuda técnica para iniciar el negocio | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Centros de empresas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Servicios de asesoramiento o consultoría | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Otros: _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
32. ¿Cree que su entorno local (su ciudad o su provincia) ofrece ventajas para ser empresario? Sí No
33. ¿Cuáles son las principales ventajas que ofrece su entorno local para ser empresario? (máximo 3 respuestas)
- Buenos centros de formación Ejemplos de otros empresarios
 Ayudas públicas Infraestructuras de transporte
 Suficiente oferta de naves, oficinas, suelo industrial Infraestructuras de telecomunicaciones / internet
 Servicios de apoyo Otras: _____

34. ¿Cuáles son los principales obstáculos que se encontraría en su entorno local para crear una empresa? (Máximo 3 respuestas)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Falta de formación empresarial | <input type="checkbox"/> Falta de vocación empresarial |
| <input type="checkbox"/> Excesivos trámites burocráticos | <input type="checkbox"/> Dificultad para acceder a la financiación |
| <input type="checkbox"/> Excesivos impuestos | <input type="checkbox"/> Falta de mano de obra cualificada |
| <input type="checkbox"/> Malos sistemas de transporte y comunicaciones | <input type="checkbox"/> Alta competencia existente en el mercado |
| <input type="checkbox"/> Falta de servicios de apoyo | <input type="checkbox"/> Otras: _____ |

35. ¿Existen obstáculos de tipo social o familiar para ser empresario? Sí No

En caso afirmativo, ¿de qué tipo? (señale los que considere oportunos)

- La actividad empresarial se considera demasiado arriesgada para merecer la pena
- Se tiende a pensar que los empresarios se aprovechan de los demás
- Se valoran más otras salidas profesionales, como ser funcionario
- La familia normalmente es contraria a la idea de crear una empresa
- Otros: _____

36. ¿Cómo considera que son las perspectivas en su provincia? (1 = Muy malas; 5 = Muy buenas)

	1	2	3	4	5
- Perspectivas generales de la economía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Perspectivas para acceder a un puesto de trabajo asalariado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Perspectivas en su provincia para crear o desarrollar una actividad empresarial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Creación de empresas

37. Si Ud. tuviese una buena idea de negocio, ¿qué preferiría hacer?

- Crear una empresa para ponerla en marcha Ofrecérsela a alguien para que la aprovechara
- Tratar de vendérsela a alguien que le interesara No haría nada

38. ¿Ha considerado Ud. alguna vez seriamente convertirse en empresario? Sí No

39. ¿Cree que es posible que se convierta Ud. en empresario en el futuro?

- Sí, muy probable Bastante probable Poco probable Prácticamente imposible
- ¿Por qué? _____

40. Indique cuáles cree que son sus puntos fuertes para ser empresario

41. Indique cuáles cree que son sus deficiencias para ser empresario

42. Si Ud. se decidiera a crear una empresa, ¿su familia le apoyaría?

- Sí, completamente Sí, al menos en parte No estoy seguro Creo que no

43. Si Ud. se decidiera a crear una empresa, ¿estaría dispuesto a contar con algún socio?

- No, lo haría solo/a Sí, pero sólo con alguien de mi familia Sí

44. En caso de que se decidiese a crear una empresa, ¿cuál cree que sería la probabilidad de que consiga mantener su empresa en funcionamiento y alcance el éxito empresarial?

	<10%	25%	50%	75%	>90%
- Probabilidad de que su empresa sobreviva y sea viable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Probabilidad de que su empresa alcance un alto nivel de éxito empresarial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

45. Si crease Ud. una empresa, ¿qué tamaño le gustaría que alcanzase?

- Muy pequeña (Sin trabajadores) Pequeña (Hasta 10 empleados) Mediana (10 a 50 empleados) Grande (Más de 50 empleados)

46. Una vez creada su empresa, ¿estaría dispuesto a colaborar con otros empresarios? Sí No

En caso afirmativo,

a. ¿De qué forma?

- Como socios Como colaboradores esporádicos (a corto plazo)
 Como colaboradores estratégicos (puntualmente pero según intereses a largo plazo)

b. ¿Para obtener qué?

- Información general Aprendizaje empresarial Tecnología Capital
 Información comercial Relaciones empresariales

47. ¿Considera importante tener contactos con personas o empresas de algunos de los siguientes grupos a la hora de poner en marcha una nueva empresa? ¿Ud. tiene algunos de estos contactos?

	Señale de 1 (nada importante) a 5 (fundamental)					¿tiene Ud. estos contactos?	
	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
- Posibles clientes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Posibles proveedores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Empresas del sector	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Instituciones bancarias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Centros tecnológicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Instituciones públicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Asos. Empresariales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Datos de Contacto

(Información opcional)

Agradecemos su cumplimentación para poder realizar un seguimiento posterior de su evolución. Toda la información que suministre será tratada con absoluta confidencialidad y exclusivamente para los fines de este estudio.

Nombre: _____

Dirección de contacto: _____

Localidad: _____ Código Postal: _____

Correo electrónico: _____ Teléfono: _____ Móvil: _____



UNIVERSIDAD
de SEVILLA



UNIVERSIDAD DE JAÉN

Nº de cuestionario: _____

TEST DE POTENCIAL EMPRESARIAL

(Adaptado de King, A.S. 1985)

Para cada pregunta, **rodée la respuesta** que describe con más precisión sus creencias o acciones. Asegúrese de **seleccionar la respuesta que realmente cree que es más cierta**, en lugar de la que piensa que debería escoger o la que le gustaría que fuese cierta. Las cuestiones pretenden medir comportamientos reales que pueden observarse, y para los que no hay contestaciones “correctas” o “incorrectas”.

¡CONTESTE RÁPIDAMENTE, NO SE LO PIENSE!

- 1) Creo que las personas que conozco que han tenido éxito en los negocios
 - a) tienen contactos
 - b) son más listos / habilidosos que yo
 - c) son poco más o menos como yo, pero quizá trabajan un poco más duro
- 2) Me gusta
 - a) ser fiel a mis amigos y colegas
 - b) ser muy sistemático en mi trabajo
 - c) hacerlo lo mejor posible en cualquier trabajo que emprendo
- 3) Si llegara a casa para pasar una tarde tranquila y me encontrara con que el baño se ha inundado,
 - a) repararía el manual de reparaciones para ver si puedo arreglarlo
 - b) convencería a un amigo para que me lo arregle
 - c) llamaría a un fontanero
- 4) Con respecto al valor de las personas, creo que
 - a) a largo plazo, la gente obtiene el respeto que se merece
 - b) el valor de un individuo queda a menudo sin reconocimiento por mucho que haga
 - c) la gente importante es la que determina el valor de un individuo
- 5) Mi objetivo en la vida es
 - a) lograr una larga lista de éxitos
 - b) servir a la sociedad
 - c) lograr un alto status en la sociedad
- 6) Si tengo una tarde libre, lo más probable es que
 - a) vea la televisión
 - b) visite a un amigo
 - c) trabaje en una afición (hobby)
- 7) Un empleado que es mi amigo no está haciendo su trabajo, yo
 - a) lo llevaría a tomar una copa y le indicaría sutilmente que las cosas no van bien, esperando que captase el mensaje
 - b) lo dejaría y esperaría que rectificase
 - c) le daría una seria advertencia y lo despediría si no reaccionase

- 8) Siento que
- a) es difícil saber si una persona realmente te aprecia o no
 - b) el número de amigos que tengo depende de lo buena persona que soy
 - c) tratar de desarrollar relaciones duraderas es generalmente un esfuerzo inútil
- 9) Cuando sueño despierto, me veo normalmente como
- a) un millonario a bordo de un yate
 - b) un detective que ha resuelto un caso difícil
 - c) un político que pronuncia un discurso de victoria la noche de las elecciones
- 10) Prefiero jugar
- a) al monopoly
 - b) a la ruleta
 - c) al bingo
- 11) A menudo deseo
- a) trabajar silenciosamente en el apoyo a los pobres
 - b) tener éxito haciendo algo muy significativo
 - c) ser un verdadero devoto de Dios
- 12) Soy de la opinión que para lograr el placer y la felicidad se debe
- a) colaborar con las organizaciones benéficas
 - b) disponer de las comodidades básicas
 - c) aumentar la lista de logros personales
- 13) Frecuentemente deseo
- a) ser un reformador social conocido
 - b) ser un gran líder político
 - c) hacer algo de gran importancia
- 14) Las cosas malas que nos pasan son
- a) resultado de la falta de habilidad, de la ignorancia, de la pereza, o de las tres a la vez
 - b) compensadas por las buenas
 - c) inevitables, y deben aceptarse como tales
- 15) Para hacer ejercicio, prefiero
- a) unirme a un club de salud (gimnasio, etc.)
 - b) unirme a un equipo del barrio
 - c) hacer jogging por mi cuenta
- 16) Si me pidiesen trabajar con otros en equipo, lo que más satisfacción me daría sería
- a) que los demás ofrecieran buenas ideas
 - b) cooperar con otros
 - c) conseguir que otras personas hagan lo que yo quiero
- 17) Si mi jefe me pidiera que asumiera un proyecto que va mal,
- a) lo aceptaría
 - b) no lo aceptaría porque estoy hasta arriba de trabajo
 - c) le daría la respuesta al cabo de un par de días, cuando tuviera más información
- 18) Para tener éxito, tengo que
- a) darme maña para estar en el lugar apropiado en el momento apropiado
 - b) intentar manipular a otros para que actúen como yo deseo
 - c) trabajar duro, ya que la suerte tiene poco o nada que ver con eso
- 19) En cualquier trabajo que acometo
- a) me gusta hacer planes por adelantado
 - b) me gusta hacerlo lo mejor posible
 - c) me gusta asumir completa responsabilidad

- 20) Lo que más me alegra es
- a) hacer feliz a otros
 - b) tener éxito en mi trabajo
 - c) ser el centro de atención
- 21) En la escuela / universidad, tendía a escoger asignaturas en las que predominaban
- a) los trabajos de campo
 - b) los trabajos escritos
 - c) los exámenes
- 22) A la hora de comprar un frigorífico,
- a) escogería una marca muy conocida
 - b) le preguntaría a mis amigos cuál compraron
 - c) compararía las ventajas de las diferentes marcas
- 23) Siento que
- a) el mundo lo manejan las pocas personas que están en el poder, y la gente corriente no puede hacer gran cosa
 - b) el ciudadano medio puede tener una influencia en las decisiones gubernamentales
 - c) las decisiones gubernamentales se basan exclusivamente en lo que es mejor para la gente
- 24) Preferiría
- a) comprar un boleto de lotería
 - b) apostar a las quinielas
 - c) jugar al póquer por dinero
- 25) Enfrentado a una situación nueva, probablemente
- a) pediría ayuda a quienes estuvieran mejor preparados para ocuparse de esa situación
 - b) me apartaría de esa situación
 - c) evaluaría cuidadosamente la situación y buscaría respuestas razonables
- 26) Mis relaciones con otras personas son mejores cuando
- a) esas personas tienen los mismos objetivos que yo
 - b) puedo influir sobre ellos para alcanzar mis objetivos
 - c) esas personas tienen objetivos que no chocan con los míos
- 27) Durante un viaje de negocios a EE.UU., voy tarde para una cita con un cliente de una ciudad cercana. Mi tren ha sido cancelado, yo
- a) alquilo un automóvil para llegar allí
 - b) espero al siguiente tren
 - c) cambio la cita
- 28) Con respecto a mi vida, siento que
- a) a veces no tengo suficiente control sobre la dirección que está tomando mi vida
 - b) mis padres siempre tendrán control sobre cualquier decisión importante
 - c) lo que me pase depende de mí
- 29) En el pasado, me he fijado metas que requerían
- a) una cantidad desorbitada de tiempo y esfuerzo para lograrlas
 - b) un alto nivel de rendimiento, pero no eran inalcanzables
 - c) un esfuerzo mínimo para lograrlas
- 30) Prefiero colaboradores que
- a) puedan adaptarse o cambiar
 - b) luchen por lo que creen que es correcto
 - c) sean apocados y fácilmente influenciados por mis sugerencias
- 31) Haciendo exámenes, encuentro que
- a) si el estudiante se prepara bien, es muy raro que el examen sea injusto
 - b) estudiar es generalmente inútil, porque muchas veces las preguntas del examen no están relacionadas con la materia del curso
 - c) los resultados de los exámenes son injustos para todos los estudiantes

32) Disfruto más jugando a las cartas cuando

- a) juego con buenos amigos
- b) juego con personas que me desafían
- c) juego haciendo grandes apuestas

33) Dirijo una pequeña empresa de limpieza de oficinas. Un buen amigo y competidor muere de repente de un ataque cardíaco, yo

- a) tranquilizo a su esposa asegurándole que nunca intentaré llevarme a sus clientes
- b) le ofrezco el apoyo necesario hasta que la empresa de mi competidor se recupere
- c) voy a la oficina de mi competidor anterior y les ofrezco un buen trato

34) Trabajando en grupo,

- a) tiendo a influir personalmente en los resultados
- b) me siento cohibido por otros y les dejo a ellos alcanzar los resultados
- c) trabajo mucho para ayudar a los líderes del grupo

35) Como miembro del comité para un nuevo proyecto, estoy desanimado por el fracaso de ese reciente proyecto. Mi reacción es

- a) culpar a otros miembros por su intervención en el proyecto
- b) asumir mi parte de culpa y seguir adelante
- c) intentar justificar el fracaso con pensamientos positivos

Bibliografía

- ACS, Z.J. (1992) "Small business economics: a global perspective", *Challenge*, Nov/Dic.
- ACS, Z.J. y AUDRETSCH, D.B. (1990): "Small firms in the 1990s", en Acs, Z.J. y Audrets, D.B. (Eds.): *The economics of small firms: a European challenge*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- ACS, Z.J. y AUDRETSCH, D.B. (Eds.) (1993): *Small firms and entrepreneurship: an east-west perspective*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ACS, Z.J.; AUDRETSCH, D.B. y CARLSSON, B. (1990): "Flexibility, plant size and industrial restructuring"; en Acs, Z.J. y Audrets, D.B. (Eds.): *The economics of small firms: a European challenge*. Kluwer Academic Publishers. Dordrecht.
- AHMED, S.U. (1985): "nAch, risk-taking propensity, locus of control and entrepreneurship", *Personality and Individual Differences*, vol. 6, num. 6, pp. 781-782.
- AJZEN, I. (1991): "The theory of planned behavior". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, vol. 50, pp. 179-211.
- AJZEN, I. (2001): "Nature and operation of attitudes", *Annual Review of Psychology*, vol. 52, pp. 27-58.
- AJZEN, I. (2002): "Residual effects of past on later behavior: habituation and reasoned action perspectives", *Personality and Social Psychology Review*, vol. 6, num. 2, pp. 107-122.
- AJZEN, I. (2002b): "Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior", *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 32, pp. 1-20.
- AKMALIAH, L.P.Z., ABDUL, H.J. y JUSOH, R. (2003): "Effectiveness of teaching and learning in business studies program and its relationship to students entrepreneurial potential", comunicación presentada a IntEnt2003,

- Internationalizing Entrepreneurship Education and Training, Grenoble (Francia), 8-10 septiembre.
- ALLISON, G., CHARLES, D., CONWAY, C., QUINN, P. y STONE, I. (2003): "Evaluation of graduate retention programmes in the North East of England", Northern Economic Research Unit, North Umbria University.
- ÁLVAREZ, J.L. (1993): "The diffusion and institutionalization of entrepreneurship education in the eighties", en Birley, S. y MacMillan, I.C. (Eds.): *Entrepreneurship research: global perspectives*, North-Holland, Amsterdam.
- ANTONS, K. (1990): *Práctica de la dinámica de grupos: ejercicios y técnicas*, 4ª edición, Herder, Barcelona.
- ARNAL LOSILLA, J.C. (Coor.) (2003): *Creación de empresa: los mejores textos*, Ariel, Barcelona.
- ARONOFF, C.E. y CAWLEY, M.B. (1990): "Family business: a new wave for business schools", en Kent, C.A. (Ed.): *Entrepreneurship education: current developments, future directions*, Quorum Books, Westport
- ASHMORE, C.M. (1990): "Entrepreneurship in vocational education"; en Kent, C.A. (Ed.): *Entrepreneurship education: current developments, future directions*, Quorum Books, Westport
- AUDRETSCH, D.B., PRINCE, Y.M. y THURIK, A.R. (1999): "Do small firms compete with large firms?", *Atlantic Economic Journal*, vol. 27, Issue 2, pp. 201-209.
- AYDALOT, P. (1988): "The role of small and medium-sized enterprises in regional development: conclusions drawn from recent surveys", en Giaoutzi, M., Nijkamp, P. y Storey, D.J. (Eds): *Small and medium-sized enterprises and regional development*, Routledge, Londres.
- BAKER, R.E., SIMON, J.R. y BAZELI, F.P. (1986): "An assessment of the learning style preferences of accounting majors", *Issues in Accounting Education*, vol. 1, num. 1, pp. 1-12.
- BANDURA, A. (1977): *Teoría del Aprendizaje social*, Espasa Calpe, Madrid, 1982.
- BARROW, C. (1998): "The barriers to growth that small and medium enterprises face: the role teaching can play in helping entrepreneurs overcome those barriers". Rent XII, Research in Entrepreneurship and Small Business, 12th workshop, Lyon (Francia), 26-27 noviembre.
- BAUMOL, W.J. (1968): "Entrepreneurship in Economic Theory", *American Economic Review*, num. 58, pp. 64-71. Reproducido en Casson, M. (Ed.) (1990): *Entrepreneurship*, Edward Elgar Publishing Limited, Aldershot.

- BAUMOL, W.J. (1990): "Entrepreneurship: Productive, Unproductive and Destructive", *Journal of Political Economy*, vol. 98, num. 5, pp. 893-921.
- BAUMOL, W.J. (1993): "Formal entrepreneurship theory in economics: existence and bounds", *Journal of Business Venturing*, vol. 8, pp. 197-210.
- BÉCHARD, J.P. (1998): "L'enseignement en entrepreneurship à travers le monde: validation d'une typologie", *Management International*, vol. 3, num. 1.
- BEGLEY, T.M. y BOYD, D.P. (1987): "Psychological characteristics associated with performance in entrepreneurial firms and smaller businesses", *Journal of Business Venturing*, vol. 2, num. 1, pp. 79-93.
- BELAK, J. y DUH, M. (1996): "Proactive methods in teaching entrepreneurship, enterprise policy and management in a transition economy", en Rosa, P., Scott, M.G. y Klandt, H. (Eds.): *Educating entrepreneurs in modernising economies*, Ashgate, Avebury.
- BINKS, M. y VALE, P. (1990): *Entrepreneurship and economic change*, McGraw-Hill, Londres.
- BIRCH, D.L. (1979): *The job generation process*, MIT Program on Neighborhood and Regional Change, Cambridge (Mass.).
- BIRLEY, S. (1985): "The role of networks in the entrepreneurial process", *Journal of Business Venturing*, vol. 1, num. 1, pp. 107-117.
- BIRLEY, S. (1985b): "Encouraging Entrepreneurship: Britain's New Enterprise Programme", *Journal of Small Business Management*, vol. 23, num. 4, pp. 6-12.
- BIRLEY, S. y GIBB, A.A. (1984): "Teaching small business management in the UK. Part I", *Journal of European Industrial Training*, vol. 8, num. 4, pp. 17-24.
- BIRLEY, S. y GIBB, A.A. (1984b): "Teaching small business management in the UK. Part II: how needs are being met". *Journal of European Industrial Training*, vol. 8, num. 6, pp. 17-21.
- BIRLEY, S. y WESTHEAD, P. (1990): "Growth and performance contrasts between 'types' of small firms", *Strategic Management Journal*, vol. 11, num. 7, pp. 535-557.
- BIRLEY, S. y WESTHEAD, P. (1994): "A taxonomy of business start-up reasons and their impact on firm growth and size", *Journal of Business Venturing*, vol. 9, num. 1, pp. 7- 31.
- BIRLEY, S. y WESTHEAD, P. (1994b): "A comparison of new business established by 'novice' and 'habitual' founders in Great Britain". *International Small Business Journal*, vol. 12, pp. 38-60.

- BLACKMAN, R. y THOMPSON, J.H. (1987): "The 1986 White House Conference on small business". *Journal of Small Business Management*, vol. 25, num. 1, pp. 3-10.
- BONNET, C. y FURNHAM, A. (1991): "Who wants to be an entrepreneur? A study of adolescents interested in a Young Enterprise scheme", *Journal of Economic Psychology*, vol. 12, num. 3, pp. 465-478
- BORELLO, A. (2000): *El plan de negocios : de herramienta de evaluación de una inversión a elaboración de un plan estratégico y operativo*, McGraw-Hill Interamericana, Bogotá.
- BREW, C.R. (2002): "Kolb's Learning Style Instrument: sensitive to gender", *Educational and Psychological Measurement*, vol. 62, num. 2, pp. 373-390.
- BROCK, W.A. y EVANS, D.S. (1989): "Small business economics", *Small Business Economics*, vol. 1, num. 1, pp. 7-20.
- BROCKHAUS, R.H. (1991): "Entrepreneurship education and research outside Northamerica", *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 15, num. 3, pp. 77-84.
- BROCKHAUS, R.H. (1992): "Entrepreneurship education: a research agenda", comunicación presentada a IntEnt92 Internationalizing Entrepreneurship Education and Training, Dortmund (Alemania), 23-26 junio.
- BROWN, R. (1990): "Encouraging enterprise: Britain's Graduate Enterprise Program", *Journal of Small Business Management*, vol. 28, num. 4; pp. 71-77.
- BURNIAUX, J.M., DANG, T.T., FORE, D., FÖRSTER, M., D'ERCOLE, M.M. y OXLEY, H. (1998): "Income distribution and poverty in selected OECD countries", Economics Department Working Paper, num. 189, OECD, Paris.
- BUSENITZ, L.W. y LAU, C. (1996): "A cross-cultural cognitive model of venture creation", *Entrepreneurship Theory and Practice*, Summer, pp. 25-39.
- BUSTELO, P. (1998): *Teorías contemporáneas del desarrollo económico*, Síntesis, Madrid.
- BYGRAVE, W.D. (2003): "The entrepreneurial process", en Bygrave, W.D. y Zacharakis, A. (Eds.): *The portable MBA in entrepreneurship*, 3ª edición, John Wiley & Sons, Nueva York.
- CÁCERES, F.R. (2002): *Entorno socioeconómico y espíritu empresarial. Factores determinantes de la emergencia empresarial en Andalucía Occidental*, Secretariado de publicaciones, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- CANTILLON, R. (1755): *Ensayo sobre al naturaleza del comercio en general*, Fondo de Cultura Económica, México, 1996.
- CARLAND, J.C. y CARLAND, J.W. (1997): "Entrepreneurship education: an integrated approach using an experiential learning paradigm", comunicación

- presentada a IntEnt97, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Monterey Bay (California /EE.UU.), 25-27 junio.
- CARLAND, J.W., HOY, F., BOULTON, W.R. y CARLAND, J.A. (1984): "Differentiating entrepreneurs from small business owners: a conceptualization", *Academy of Management Review*, vol. 9, num. 2, pp. 354-359.
- CARREE, M.A. y KLOMP, L. (1996): "Small business and job creation: a comment". *Small Business Economics*, vol. 8, págs. 317-322.
- CARREE, M.A. y THURIK, A.R. (1998): "Small firms and economic growth in Europe", *Atlantic Economic Journal*, June, vol. 26, Issue 2, pp. 137-146.
- CARSUD, A.L. (1991): "Entrepreneurship and enterprise formation: a brief perspective of the infrastructure in Europe", *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 15, num. 3, pp. 69-75.
- CARTER, S. (1998): "Entrepreneurship education: alumni perceptions of the role of higher education institutions", comunicación presentada a IntEnt98, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training, Oestrich-Winkel (Alemania), 26-28 julio.
- CARTER, N.M., GARTNER, W.B. y REYNOLDS, P.D. (1996): "Exploring start-up event sequences", *Journal of Business Venturing*, vol. 11, num. 3, pp. 151-166.
- CASSON, M. (1982): *The entrepreneur: an economic theory*, 1ª Reimpresión, Gregg Revivals, Brookfield, 1991.
- CASSON, M. (1995): *Entrepreneurship and business culture*, Edward Elgar Publishing Limited, Aldershot.
- CHAN, K.F. y LAU, T. (1993): "Are small business owner/managers really entrepreneurial?", *Entrepreneurship and Regional Development*, vol. 5, pp. 359-367.
- CHANDLER, G.N. (1996): "Business similarity as a moderator of the relationship between preownership experience and venture performance", *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 20, num. 3, pp- 51-65.
- CHARNEY, A. y LIBECAP, G.D. (2000): "The economic contributonal entrepreneurship education: an evaluation with an established program", en Libecap, G.D. (Ed.): *Entrepreneurship and economic growth in the American economy*, JAI Press, Amsterdam.
- CHELL, E., HAWORTH, J.M. y BREARLEY, S.A. (1991): *The entrepreneurial personality: concepts, cases and categories*, Routledge, London.
- CHRISTENSEN, M.A. y ROBINSON, P.B. (2003): "Personal relevance: involvement as an entrepreneurial characteristic", 48th ICSB Conference, Belfast (Reino Unido).

- CLARK, B.W., DAVIS, C.H. y HARNISH, V.C. (1984): “Do courses in entrepreneurship aid in new venture creation?”, *Journal of Small Business Management*, vol. 22, num. 2.
- CLOUSE, V.G.H. (1990): “A controlled experiment relating entrepreneurial education to students’ start-up decisions”, *Journal of Small Business Management*, vol. 28, num. 2, pp. 45-53.
- COHEN, W.M. y KLEPPER, S. (1992): “The tradeoff between firm size and diversity in the pursuit of technological progress”, *Small Business Economics*, vol. 4, num. 1, pp. 1-14.
- COHEN, W.M. y KLEPPER, S. (1996): “A reprise of size and R & D”, *The Economic Journal*, vol. 106 (July), pp. 925-951.
- COMISIÓN EUROPEA (1990): *Enterprises in Europe*, Oficina de Publicaciones de la Comisión Europea, Luxemburgo.
- COMISIÓN EUROPEA (1992): *Enterprises in Europe. Second report*, Oficina de Publicaciones de la Comisión Europea, Luxemburgo.
- COMISIÓN EUROPEA (1998): *Enterprises in Europe. Fifth report*, Oficina de Publicaciones de la Comisión Europea, Luxemburgo.
- COMISIÓN EUROPEA (1999): *Action Plan to Promote Entrepreneurship and Competitiveness*. Oficina de Publicaciones de la Comisión Europea, Luxemburgo.
- COMISIÓN EUROPEA (2000): *Forum on ‘Training for Entrepreneurship’*. Proceedings. Dirección General de la Empresa. Nice/Sophia Antipolis. Octubre.
- 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. Bruselas.
- COMISIÓN EUROPEA (2003): *Libro verde. El espíritu empresarial en Europa*, Dirección General de Empresa, Bruselas.
- COOPER, A.C. (1985) “The role of incubator organizations in the founding of growth-oriented firms”, *Journal of Business Venturing*, vol. 1, num. 1, pp. 75-86.
- COOPER, A.C. (1993): “Challenges in predicting new firm performance”, *Journal of Business Venturing*, vol. 8, num. 3, pp. 241-253.
- COOPER, A.C. y DUNKELBERG, W.C. (1986): “Entrepreneurship and paths to business ownership”. *Strategic Management Journal*, vol. 7, num. 1, pp. 53-68.
- CURRAN, J. y STANWORTH, J. (1989): “Education and training for enterprise: some problems of classification, evaluation, policy and research”. *International Small Business Journal*, vol. 7, num. 2, pp. 11-22.

- DANA, L.P. (1992): "Entrepreneurial education in Europe", *Journal of Education for Business*, vol. 68, num. 2, pp. 74-78.
- DANSON, M.W. (1995): "New firm formation and regional economic development: an introduction and review of the Scottish experience", *Small Business Economics*, vol. 7, num. 2, pp. 81-87.
- DAVIDSSON, P. (1988): "Type of man and type of company revisited: a confirmatory cluster analysis approach"; en Kirchoff, B.A., Long, W.A., McMullan, W.E., Vesper, K. y Wetzels, W. (eds): *Frontiers of entrepreneurship research*. Babson College, Wellesley (MA), pp. 88-105.
- DAVIDSSON, P. (1990): "Small business managers' willingness to pursue growth", en Donkels, R. y Miettinen, A. (Ed.): *New findings and perspectives in entrepreneurship*, Avebury Gower Publishing, Aldershot.
- DAVIDSSON, P. (1991): "Continued entrepreneurship: ability, need, and opportunity as determinants of small firm growth", *Journal of Business Venturing*, vol. 6, num. 6, pp. 405-429.
- DAVIDSSON, P. y HONIG, B. (2003): "The role of social and human capital among nascent entrepreneurs", *Journal of Business Venturing*, vol. 18, num. 3, pp. 301-331.
- DAVIDSSON, P. y WIKLUND, J. (1997): "Values, beliefs, and regional variations in new firm formation rates", *Journal of Economic Psychology*, vol. 18, num. 2-3, pp. 179-199.
- DAVIS, S.J., HALTIWANGER J. y SCHUH S. (1996): "Small business and job creation: dissecting the myth and reassessing the facts", *Small Business Economics*, vol. 8, pp. 297-315.
- DE CASTRO, J., PISTRUI, J., CODURAS, A., COHEN, B. y JUSTO, R. (2002): *Informe ejecutivo España 2001*, Cátedra Najeti, Instituto de Empresa, Madrid.
- DE PABLO, I., CASANI, F., SANTOS, B. y CABEZUELO, A. (2001): "La creación de empresas en la universidad: el caso de la universidad autónoma de Madrid", comunicación presentada al XI Congreso Nacional de ACEDE, Zaragoza, 16-18 septiembre.
- DEGEORGE, J.M. y FAYOLLE, A. (2003): "Role of entrepreneurship teaching on some entrepreneurial intention determinants: exploratory study", comunicación presentada a IntEnt2003, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training, Grenoble (Francia), 8-10 septiembre.
- DELMAR, F. y DAVIDSSON, P. (2000): "Where do they come from? Prevalence and characteristics of nascent entrepreneurs", *Entrepreneurship and Regional Development*, vol. 12, num. 1, pp. 1-23.

- DREISLER, P. KJELDSSEN, J., MEIBOM, H. y BLENKER, P. (2003): "How do we reformulate the question of how to learn and teach entrepreneurship?", comunicación presentada a IntEnt2003, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Grenoble (Francia), 7-10 septiembre.
- DUBINI, P. y ALDRICH, H. (1991): "Personal and extended networks are central to the entrepreneurial process", *Journal of Business Venturing*, vol. 6, num. 5, pp. 305-313.
- DYER, W.G. (1994): "Toward a theory of entrepreneurial careers", *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 19, num. 2, pp. 7-21.
- EASWARAN, S., HARTSHORN, C. y RICHARDSON, P. (1996): "Issues in the transfer of business start-up training", en Rosa, P., Scott, M.G. y Klandt, H. (Eds.): *Educating entrepreneurs in modernising economies*, Avebury, Aldershot.
- ERKKILÄ, K. (2000): *Entrepreneurial Education. Mapping the debates in the United States, the United Kingdom and Finland*. Garland Publishing. New York.
- EVANS, D.S. y LEIGHTON, L.S. (1989): "Some empirical aspects of entrepreneurship", *American Economic Review*, vol. 79, num. 3, pp. 519-535.
- FAYOLLE, A. (1998): "Teaching of entrepreneurship: outcomes from an innovative experience", comunicación presentada a IntEnt98, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Oestrich-Winkel (Alemania), 26-28 julio.
- FAYOLLE, A. (1999): *L'enseignement de l'entrepreneuriat dans les universités françaises: analyse de l'existant et propositions pour en faciliter le développement*, Ministerio de Educación Nacional, de Investigación y de Tecnología (MENRT), París.
- FAYOLLE, A. (2000): "Exploratory study to assess the effects of entrepreneurship programs on French students entrepreneurial behaviors", *Journal of Enterprising Culture*, vol. 8, num. 2, pp. 169-184.
- FAYOLLE, A. (2003): "Using the theory of planned behaviour in assessing entrepreneurship teaching programmes: exploratory research approach", comunicación presentada a IntEnt2003, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Grenoble (Francia), 7-10 septiembre.
- FILION, L.J. (1994): "Ten steps to entrepreneurial teaching", *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, vol. 11, num. 3, pp. 68-78.
- FILION, L.J. (1995): "Entrepreneurship and management: Differing but complementary Processes", *Cahier de Recherche* 95-01, CETAI, HEC Montreal.
- FINKLE, T.A. y DEEDS, D. (2001): "Trends in the market for entrepreneurship faculty, 1989-1998", *Journal of Business Venturing*, vol. 16, num. 6, pp. 613-630.

- FISHER, M.M. (1988): "Business formation and regional development: some major issues", en Giaoutzi, M., Nijkamp, P. y Storey, D.J. (Eds.): *Small and Medium-sized Enterprises and regional development*, Routledge, London.
- FLETCHER, M. y ROSA, P. (1998): "The Graduate Enterprise Programme: ten years on", en Scott, M.G., Rosa, P. y Klandt, H. (Eds.): *Educating entrepreneurs for wealth creation*, Ashgate, Aldershot.
- FOLEY, A. y GRIFFITH, B. (1998): "Education, training and the promotion of high quality entrepreneurs in the Republic of Ireland", en Scott, M.G., Rosa, P. y Klandt, H. (Eds.): *Educating entrepreneurs for wealth creation*, Ashgate, Aldershot.
- FONTELA, E. (2000): *El empresario del siglo XXI*, Pirámide, Madrid.
- GAILLY, B. (2003): "Teaching entrepreneurs how to write their business plan: case study and empirical results", comunicación presentada a IntEnt2003, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Grenoble (Francia), 7-10 septiembre.
- GARAVAN, T.N. y O'CINNEIDE, B. (1994): "Entrepreneurship education and training programmes: a review and evaluation", *Journal of European Industrial Training*, vol. 18, num. 8, pp. 3-12.
- GARAVAN, T.N. y O'CINNEIDE, B. (1994b): "Entrepreneurship education and training programmes: a review and evaluation - Part II". *Journal of European industrial training*, vol. 18, num. 11, pp. 13-21.
- GARTNER, W.B. (1985): "A conceptual framework for describing the phenomenon of new venture creation", *Academy of Management Review*, vol. 10, num. 4, pp. 696-706.
- GARTNER, W.B. (1989): " "Who is an entrepreneur?" is the wrong question", *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 13, num. 4, pp. 47-68.
- GARTNER, W.B. y VESPER, K.H. (1994): "Experiments in entrepreneurship education: Successes and failures", *Journal of Business Venturing*, vol. 9, num. 3, pp. 179-187.
- GASSE, Y. (1998): "A comparative evaluation of various methods of teaching entrepreneurship"; en Scott, M.G., Rosa, P. y Klandt, H. (Eds.): *Educating entrepreneurs for wealth creation*, Ashgate, Aldershot.
- GASSE, Y. (2003): "Entrepreneurship among Canadian students: empirical study in relation to the entrepreneurial potential", comunicación presentada a IntEnt2003, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Grenoble (Francia), 7-10 septiembre.

- GIAOUTZI, M., NIJKAMP, P. y STOREY, D.J. (1988): "Small is beautiful - The regional importance of small-scale activities", en Giaoutzi, M., Nijkamp, P. y Storey, D.J. (Eds): *Small and medium-sized enterprises and regional development*, Routledge, Londres.
- GIBB, A.A. (1987): "Designing effective programmes for encouraging the business start-up process: lessons from UK experience", *Journal of European Industrial Training*, vol. 11, num. 4, pp. 24-32.
- GIBB, A.A. (1987b): "Enterprise culture - its meaning and implications for education and training", *Journal of European Industrial Training*, vol. 11, num. 2, pp. 3-38.
- GIBB, A.A. (1990): "Entrepreneurship and intrapreneurship - Exploring the differences", en Donkels, R. y Miettinen, A. (Eds.): *New findings and perspectives in entrepreneurship*, Avebury Gower Publishing, Aldershot.
- GIBB, A.A. (1993): "The Enterprise Culture and Education: Understanding Enterprise Education and its Links with Small Business, Entrepreneurship and Wider Educational Goals", *International Small Business Journal*, vol. 11, num. 3, pp. 11-34.
- GIBB, A.A. (1993b): "Small business development in Central and Eastern Europe - opportunity for a rethink?", *Journal of Business Venturing*, vol. 8, num. 6, pp. 461-486.
- GIBB, A.A. (1998): "Entrepreneurial core capacities, competitiveness and management development in the 21st century", comunicación presentada a IntEnt98, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training, Oestrich-Winkel (Alemania), 26-28 julio.
- GIBB, A.A. (2000): "SME policy, academic research and the growth of ignorance", *International Small Business Journal*, vol. 18, num. 3, pp. 13-35.
- GINSBERG, A. y BUCHHOLTZ, A. (1989): "Are entrepreneurs a breed apart? A look at the evidence", *Journal of General Management*, vol. 15, num. 2, pp. 32-40.
- GLAS, M. (1996): "Creating entrepreneurial awareness of students of business and economics", en Rosa, P., Scott, M.G., y Klandt, H. (Eds.): *Educating entrepreneurs in modernising economies*, Avebury, Aldershot.
- GNYAWALI, D.R. y FOGEL, D.S. (1994): "Environments for entrepreneurship development: key dimensionas and research implications", *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 18, num. 4, pp. 43-62.
- GONZÁLEZ, F.J. (2002): *Creación de empresas. Guía para el desarrollo de iniciativas empresariales*, 2ª edición, Pirámide, Madrid.

- GONZÁLEZ, M. (2003): *El empresario innovador schumpeteriano: una revisión*, Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco, Bilbao.
- GUEDALLA, M., HERLAU, H., ARMER, M. y QAISER, S. (2001): “Entrepreneurship and higher education from real-life context to pedagogical challenge”, en Brockhaus, R.H., Hills, G.E., Klandt, H. y Welsch, H.P. (Eds.): *Entrepreneurship education: a global view*, Ashgate, Aldershot.
- GUZMÁN, J. (1994): “Towards a taxonomy of entrepreneurial theories”, *International Small Business Journal*, vol. 12, num. 4, pp. 77-88.
- GUZMÁN, J. (1995): *El empresariado en la provincia de Sevilla*, Ed. Sevilla Siglo XXI, Sevilla.
- GUZMÁN, J y SANTOS, F.J. (2001): “The booster function and the entrepreneurial quality: an application to the province of Seville”, *Entrepreneurship and Regional Development*, vol. 13, num. 3, pp. 211-228.
- GUZMÁN, J., SANTOS, F.J., ROMERO, I. y CÁCERES, R. (2003): *Realidad empresarial y desarrollo económico en la provincia de Sevilla*, Dpto. Economía Aplicada I, Universidad de Sevilla, mimeografía.
- HÅKANSSON, P.O. (1998): “First Empirical Results of ExTra!® - University of Kaiserslautern’s training program for entrepreneurship”, comunicación presentada a IntEnt98, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Oestrich-Winkel (Alemania), 26-28 julio.
- HARRIS, A.S. (1994): “Hot Kidpreneurs programs that are making a difference”, *Black Enterprise*, febrero.
- HARRISON, B. (1994): “El mito de las pequeñas empresas”, *Harvard Deusto Business Review*, num. 63, pp. 30-39.
- HARTSHORN, C. y PARVIN, W. (1999): “Teaching entrepreneurship: creating and implementing a naturalistic model”, comunicación presentada a International Conference EURO PME, Rennes (Francia), 30 Septiembre-2 octubre.
- HARVEY, M. y EVANS, R. (1995): “Strategic windows in the entrepreneurial process”, *Journal of Business Venturing*, vol. 10, num. 5, pp. 331-347.
- HAYNES, B. (1996): “Entrepreneurship education and training - introducing entrepreneurship into non-business disciplines”, *Journal of European Industrial Training*, vol. 20, num. 8, pp. 10-17.
- HIDALGO, A.L. (1998): *El pensamiento económico sobre el desarrollo. De los Mercantilistas al PNUD*, Universidad de Huelva, Huelva.

- HILLS, G.E. y MORRIS, M.H. (1998): "Entrepreneurship education: a conceptual model and review", en Scott, M.G., Rosa, P., y Klandt, H. (Eds.): *Educating Entrepreneurs for wealth creation*, Ashgate, Aldershot.
- HISRICH, R.D. (1992): "Toward an organization model for entrepreneurship education", comunicación presentada a IntEnt92, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Dortmund (Alemania), 23-26 junio.
- HISRICH, R.D. y O'CINNEIDE, B., (1996): "Entrepreneurial activities in Europe-oriented institutions", *Journal of Managerial Psychology*, vol. 11, num. 2, pp. 45-64.
- HONIG, B. (1998): "What determines success? examining the human, financial, and social capital of jamaican microentrepreneurs", *Journal of Business Venturing*, vol. 13, num. 5, pp. 371-394.
- HOSELITZ, B.F. (1952): "Entrepreneurship and economic growth", *American Journal of Economics and Sociology*, vol. 12, num. 1, pp. 97-110.
- HOSELITZ, B.F. (1962): *Aspectos sociológicos del desarrollo económico*, Hispano Europea, Barcelona.
- HOSELITZ, B.F. (1964): *Teorías del desarrollo económico*, Herrera Hermanos, México.
- IAM (2002): *La sociedad andaluza por el camino de la igualdad. Informe 2001*, Instituto Andaluz de la Mujer, Junta de Andalucía, Sevilla.
- INE (2002): *Descripción de la Encuesta de Población Activa*, Instituto Nacional de Estadística, publicación electrónica, <http://www.ine.es/epa02/descripcion%20encuesta.pdf>.
- IREDALE, N. (1993): "Enterprise education in primary schools: a survey in two northern LEAs". *Education and Training*, vol. 35, num. 4, pp. 22-29.
- JOHANNISSON, B. (1991): "University training for entrepreneurship: Swedish approaches", *Entrepreneurship and Regional Development*, vol. 3, num. 1, pp. 67-82.
- KALTENBORN, O. (1998): "Entrepreneur-Service (ES) - a national project for improved local service to entrepreneurs", en Scott, M.G., Rosa, P., y Klandt, H. (Eds.): *Educating Entrepreneurs for wealth creation*, Ashgate, Aldershot.
- KANTIS, H., ISHIDA, M. y KOMORI, M. (2002): *Empresarialidad en economías emergentes: creación y desarrollo de nuevas empresas en América Latina y el Este de Asia*, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington.
- KATZ, J.A. (1994): "Modelling entrepreneurial career progressions: concepts and considerations", *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 19, num. 2, pp. 23-40.

- KATZ, J.A. (1999): "Chronology of Entrepreneurship Education", Eweb, Saint Louis University, <http://eweb.slu.edu/chronology.htm>.
- KATZ, J.A. (2001): "Core publications in entrepreneurship and related fields: a guide to getting published", Eweb, Saint Louis University, <http://eweb.slu.edu/booklist.htm>.
- KATZ, J.A. (2003): "The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education: 1876-1999", *Journal of Business Venturing*, vol. 18, pp. 283-300.
- KATZ, J.A. (2003b): "Ph.D. programs in entrepreneurship", Eweb, Saint Louis University, <http://eweb.slu.edu/phdlist.htm>.
- KENT, C.A. (1982): "Entrepreneurship in economic development"; en Kent, C.A., Sexton D.L. y Vesper K.H. (Eds.): *Encyclopedia of entrepreneurship*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- KENT, C. (Ed.) (1990): *Entrepreneurship Education: current developments future directions*, Quorum Books, Westport.
- KENT, C.A. (1990b): "Entrepreneurship education at the collegiate level: a synopsis and evaluation", en Kent, C.A. (Ed.): *Entrepreneurship education: current developments, future directions*, Quorum Books, Westport.
- KENT, C.A. (1990c): "Integrating entrepreneurship in the secondary curriculum: economics and other courses", en Kent, C. (ed.) (1990): *Entrepreneurship education: current developments, future directions*, Quorum Books, Westport.
- KIESNER, W.F. (1990): "Post-secondary entrepreneurship education for the practicing venture initiator", en Kent, C.A. (Ed.): *Entrepreneurship education: current developments, future directions*, Quorum Books, Westport.
- KING, A.S. (1985): "Self-analysis and assessment of entrepreneurial potential". *Simulation and Games*. vol 16, num. 4.
- KIRBY, D.A. (2003): "Entrepreneurship education: can business schools meet the challenge?", en Genescà, E., Urbano, D., Capelleras, J.L., Guallarte, C. y Vergés, J. (coords.): *Creación de empresas – Entrepreneurship*, Servicio de Publicaciones UAB, Bellaterra (Barcelona).
- KIRCHHOFF, B.A. (1990): "Creative destruction among industrial firms in the United States", en Acs, Z.J. y Audretsch, D.B. (Eds.): *The economics of small firms: a European challenge*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- KLANDT H. (1993): "Methods of teaching: what is useful for entrepreneurial education?", comunicación presentada a IntEnt93 Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Vienna (Austria).

- KLANDT, H. (2000): "Entrepreneurship climate in Germany and entrepreneurship education at the EBS", comunicación presentada a IntEnt2000, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Tampere (Finlandia), 10-12 julio.
- KLAPPER, R. (2003): "Entrepreneurship teaching at the ESC Rouen – an exploration of entrepreneurial reality among the student population", comunicación presentada a IntEnt2003, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Grenoble (Francia), 7-10 septiembre.
- KLATT, L.A. (1988): "A study of small business/entrepreneurial education in colleges and universities", *The Journal of Private Enterprise*, vol. 4, pp. 103-108.
- KOLB, D.A. (1976): "Management and the learning process", *California Management Review*, vol. 18, num. 3, pp. 21-31.
- KOLVEREID, L. y MOEN, Ø. (1997): "Entrepreneurship among business graduates: does a major in entrepreneurship make a difference?", *Journal of European Industrial Training*, vol. 21, num. 4, pp. 154-160.
- KOURILSKY, M. (1990): "Entrepreneurial thinking and behaviour: what role the classroom?", en Kent, C.A. (Ed.): *Entrepreneurship education: current developments, future directions*, Quorum Books, Westport.
- KOURILSKY, M.L. y WALSTAD, W.B. (2002): "The early environment and schooling experiences of high-technology entrepreneurs: insights for entrepreneurship education", *International Journal of Entrepreneurship Education*, vol. 1, num. 1, pp. 1-20.
- KRUEGER, N.F. (1993): "The impact of prior entrepreneurial exposure on perceptions of new venture feasibility and desirability", *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 18, num. 1, pp. 5-21.
- KRUEGER, N.F. y BRAZEAL, D.V. (1994): "Entrepreneurial potential and potential entrepreneurs", *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 18, num. 3, pp. 91-104.
- KRUEGER, N.F. y CASRUD, A.L. (1993): "Entrepreneurial intentions: applying the theory of planned behaviour", *Entrepreneurship and Regional Development*, vol. 5, num. 4, pp. 315- 330.
- KRUEGER, N.F., REILLY, M.D. y CASRUD, A.L. (2000): "Competing models of entrepreneurial intentions", *Journal of Business Venturing*, vol. 15, num.5/6, pp. 411-432, p. 414.
- KURATKO, D.F., HURLEY, K.M. y HORNSBY, J.S. (2001): "Becoming a successful corporate entrepreneur", en Brockhaus, R.H., Hills, G.E., Klandt,

- H. y Welsch, H.P. (Eds.): *Entrepreneurship education: a global view*, Ashgate, Aldershot.
- LANDSTRÖM, H., FRANK, H. y VECIANA, J.M. (1997): *Entrepreneurship and small business research in Europe: an ECSB survey*, Ashgate, Aldershot.
- LASONEN, J.L. (1999): “Entrepreneurship and self-employment training in technical and vocational education”, comunicación presentada al UNESCO CONGRESS, Second International Congress on Technical and Vocational Education, Seul (Corea del Sur), 26-30 abril.
- LAUKKANEN, M. (2000): “Exploring alternative approaches in high-level entrepreneurship education: creating micromechanisms for endogenous regional growth”, *Entrepreneurship and Regional Development*, vol. 12, num. 1, pp. 25-47.
- LECHNER, C. y DOWLING, M. (1998): “How to design business plan seminars? Single topic business plan courses as a focused approach”, comunicación presentada a IntEnt98, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Oestrich-Winkel (Alemania), 26-28 julio.
- LEIBENSTEIN, H. (1968): “Entrepreneurship and development”, *American Economic Review*, num. 58, pp. 72-83. Reproducido en Casson, M. (Ed.) (1990): *Entrepreneurship*, Edward Elgar Publishing Limited, Aldershot.
- LIÑÁN, F. (2001): *Hacia una nueva política de fomento empresarial: al apoyo a la esfera impulsora del empresario*, Dpto. Economía Aplicada I, Universidad de Sevilla, Sevilla, mimeo.
- LIÑÁN, F. y HERNÁNDEZ, E.M. (2000): “Los microcréditos como instrumento de apoyo a los empresarios en América Latina”, Comunicación presentada a la II Reunión de Economía Mundial, León, 25-26 mayo.
- LIÑÁN, F., MARTÍN, D. y GONZÁLEZ, R. (2002): “Characteristics of nascent entrepreneurs in Germany”, comunicación presentada al 42nd European Regional Science Association ERSAC Conference, Dortmund (Alemania), 27-31 agosto.
- LITTUNEN, H., STORHAMMAR, E. y NENONEN, T. (1998): “The survival of firms over the critical first 3 years and the local environment”, *Entrepreneurship and Regional Development*, vol. 10, pp. 189-202.
- LOUCKS, K.E. (1982): “Elaboration on education in entrepreneurship”, en Kent, C.A., Sexton, D.L. y Vesper, K.H. (eds.): *Encyclopedia of entrepreneurship*. Prentice Hall, Englewood Cliffs (NJ).
- LOUCKS, K.E. (1988): *Training entrepreneurs for small business creation*, International Labour Office, Ginebra.

- LOUKS, K.E; MENZIES, T. y GASSE, Y. (2000): “The evolution of Canadian university entrepreneurship education curriculum over two decades”, comunicación presentada a IntEnt2000, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Tampere (Finlandia), 10-12 julio.
- LOUW, L., VENTER, D.J.L., BOSCH, J.K. y EEDEN, S.M. (2000): “Entrepreneurial traits of undergraduate students at selected tertiary institutions in South Africa”, 45th ICSB Conference, Brisbane (Australia).
- LOVEMAN, G. y SENGERBERGER, W. (1991): “The re-emergence of small-scale production: an international comparison”, *Small Business Economics*, vol. 3, num. 1, pp. 1-37.
- MACDOWELL, M.A. (1990): “Approaches to education for the economically disadvantaged: creating tomorrow’s entrepreneurs and those that will work for them”, en Kent, C.A. (Ed.): *Entrepreneurship education: current developments, future directions*, Quorum Books, Westport
- MAILLAT, D. (1988): “The role of innovative small and medium-sized enterprises and the revival of traditionally industrial regions”, en Giaoutzi, M., Nijkamp, P. y Storey, D.J. (Eds): *Small and medium-sized enterprises and regional development*, Routledge, Londres.
- MAINEMELIS, C., BOYATZIS, R.E, y KOLB, D.A. (2002): “Learning styles and adaptive flexibility. Testing experiential learning theory”, *Management Learning*, vol. 33, num. 1, pp. 5-33.
- MARTÍN, A. y MARTÍNEZ, S. (2001): “Experiencia docente en creación y viabilidad de empresas. Una propuesta metodológica”, comunicación presentada al XI Congreso Nacional de ACEDE, Zaragoza, 16-18 septiembre.
- MATLAY, H. (2001): “Entrepreneurial and vocational education and training in Central and Eastern Europe”, *Education + Training*, vol. 43, num. 8/9, pp. 395-404.
- McCLELLAND, D. (1961): *The achieving society*, The Free Press, London.
- McGRATH, R.G. y MACMILLAN, I.C. (1992): “More like each other than anyone else? A cross-cultural study of entrepreneurial perceptions”, *Journal of Business Venturing*, vol. 7, num. 5, pp. 419-429.
- McINTYRE, J.R. y ROCHE, M. (1999): *University education for entrepreneurs in the United States: a critical and retrospective analysis of trends in the 1990s*, Center for International Business Education and Research 1999-2000 Working Paper Series, num. 99/00-021, Georgia Institute of Technology, Atlanta.

- McMULLAN, W.E. y CAHOON, A. (1979): "Integrating abstract conceptualizing with experiential learning", *Academy of Management Review*, vol. 4, num. 3, pp. 453-458.
- McMULLAN, W.E. y GILLIN, L.M. (1998): "Developing technological start-up entrepreneurs: a case study of a graduate entrepreneurship programme at Swinburne University", *Technovation*, vol. 18, num. 4, pp. 275-286.
- McMULLAN, W.E. y LONG, W.A. (1987): "Entrepreneurship education in the nineties", *Journal of Business Venturing*, vol. 2, num. 3, pp. 261-275.
- McMULLAN, W.E., CHRISMAN, J.J. y VESPER, K.H. (2001): "Some problems in using subjective measures of effectiveness to evaluate entrepreneurial assistance programs", *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 26, num. 1, pp. 37-54.
- MIETTINEN, A. (2003): "Mentoring for entrepreneurs as educational intervention", comunicación presentada a IntEnt2003, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Grenoble (Francia), 7-10 septiembre.
- MOOG, P. y BACKES-GELLNER, U. (2003): "Why do start-ups grow?", comunicación presentada a IntEnt2003, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Grenoble (Francia), 7-10 septiembre.
- MORIZOT, J. y LE BLANC, M. (2003): "Continuity and change in personality traits from adolescence to midlife: a 25-year longitudinal study comparing representative and adjudicated men", *Journal of Personality*, vol. 71, num. 5, pp. 705-755.
- MORRIS, R. y MORRIS, S. (1997): "Enterprise education: an important lesson to learn", comunicación presentada a IntEnt97, Internationalising Entrepreneurship Education and Training Conference, Monterey Bay (California, EE.UU.), 25-27 julio.
- MUELLER, S.L. y THOMAS, A.S. (2001): "Culture and entrepreneurial potential: A nine country study of locus of control and innovativeness", *Journal of Business Venturing*, vol. 16, num. 1, pp. 51-75.
- MUÑOZ-SECA, B. y SÁNCHEZ, L. (2001): "Los Estilos de aprender", *Nota Técnica PN-416*, IESE Publishing, Universidad de Navarra, Barcelona.
- NEUMANN, U. y KLANDT, H. (1992): "Entrepreneurship education in the US: a content analysis of the material of the SBA's National Survey of Entrepreneurship Education", comunicación presentada a IntEnt92 Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Dortmund (Alemania), 23-26 junio.

- NICKEL, S.J. (1996): "Competition and corporate performance", *Journal of Political Economy*, vol. 104, num. 4, pp. 724-746.
- NIEUWENHUIZEN, C. y VAN NEIKERK, A. (1997): "Entrepreneurship education for professionally qualified people", comunicación presentada a IntEnt97, Internationalising Entrepreneurship Education and Training Conference, Monterey Bay (California, EE.UU.), 25-27 julio.
- NOEL, T.W. (2002): "Effects of entrepreneurial education on intent to open a business: an exploratory study", *The Journal of Entrepreneurship Education*, vol. 5, pp. 3-13.
- NÚÑEZ, T. y LOSCERTALES, F. (2000): *El grupo y su eficacia: técnicas al servicio de la dirección y coordinación de grupos*, 2ª edición, EUB, Barcelona.
- O'KEAN, J.M. (1991): *Empresario y entorno económico*, Ed. Deusto, Madrid.
- O'NEILL, C.M., NUSS, R. y COLDWELL, D. (2003): "Defining success: goals and perceptions of female South African business owners", comunicación presentada a IntEnt2003, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training, Grenoble (Francia), 8-10 septiembre.
- OBRECHET, J.J. (1998): "Entrepreneurship education and training in France a new challenge to the universities", comunicación presentada a IntEnt98 Internationalizing Entrepreneurship Education and Training, Oestrich-Winkel (Alemania), 26-28 julio.
- OCDE (1994): *DAC Orientations for development co-operation in support of private sector development*, Comité de Ayuda al Desarrollo, París.
- OCDE (1996): "Innovation, firm size and market structure: Schumpeterian hypotheses and some new themes", *Economic Department Working Papers*, num. 161, París.
- OCDE (1999): *Estimular el espíritu empresarial*, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, París.
- OLLÉ, M., PLANELLAS, M., MOLINA, J. et al. (1997): *El plan de empresa : cómo planificar la creación de una empresa*, Marcombo-Boixareu, Barcelona.
- ORTI, A.M. (2003): *Fomento de la iniciativa emprendedora en el estudiante universitario. La autoeficacia percibida emprendedora*, Tesis Doctoral, Dpto. Economía de la Empresa, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- PALICH, L.E. y BAGBY, D.R. (1995): "Using cognitive theory to explain entrepreneurial risk-taking: Challenging conventional wisdom", *Journal of Business Venturing*, vol. 10, num. 6, pp. 425-438
- PIHKALA, T. y VESALAINEN, J. (2000): "Barriers to entrepreneurship – educational opportunities", comunicación presentada a IntEnt

- Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Tampere (Finlandia), 10-12 julio, p.11.
- PINFOLD, J.F. (2001): "The expectations of new business founders: the New Zealand case", *Journal of Small Business Management*, vol. 39, num. 3, pp. 279-285.
- PIORE, M.J. y SABEL, C. (1984): *La segunda ruptura industrial*, Alianza Universidad, Madrid, 1990.
- PLASCHKA, G. (1990): "Person-related and microsocial characteristics of succesful and unsuccessful entrepreneurs", en Donckels, R. y Miettinen, A. (Eds.): *New findings and perspectives in entrepreneurship*, Avebury, Aldershot.
- PLASCHKA, G.R. y WELSCH, H.P. (1990): "Emerging structures in entrepreneurship education: curricular designs and strategies". *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 14, num. 3, pp. 55-71.
- PLEITNER, H.J. (1998): "Preface", en Pleitner (Ed.): *Renaissance of SMEs in a globalized economy*, Swiss Research Institute of Small Business and Entrepreneurship, St. Gallen.
- PNUD (1996): *Microfinance and anti-poverty strategies. A donor perspective*, United Nations Capital Development Fund (UNCDF), Nueva york.
- POSTIGO, S., IACOBUCCI, D. y TAMBORINI, M.F. (2003): "Undergraduate students as a source of potential entrepreneurs: a comparative study between Italy and Argentina", comunicación presentada a IntEnt2003, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training, Grenoble (Francia), 8-10 septiembre.
- POSTIGO, S. y TAMBORINI, M.F. (2002): "Entrepreneurship education in Argentina: the case of San Andres University", comunicación presentada a IntEnt2002 Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Malasia, 8-10 julio.
- POWERS, G. (1999): "Wanted: more small, fast-growing firms", *Business and Economic Review*, April-June, pp. 19-22.
- RABBIOR, G. (1990): "Elements of a successful entrepreneurship/economics/education program", en Kent, C.A. (Ed.): *Entrepreneurship Education: current developments, future directions*, Quorum Books, Westport.
- RANDOLPH, W.A. y POSNER, B.Z. (1979): "Designing meaningful learning situations in management: a contingency, decision-tree approach", *Academy of Management Review*, vol. 4, num. 3, pp. 459-467.

- REID, S. (1987): "Designing management education and training programs for service firm entrepreneurs". *Journal of Small Business Management*, vol. 25, num. 1, pp. 51-60.
- REYNOLDS, P.D. (1997): "Who start new firms? – Preliminary explorations of firms-in-gestation", *Small Business Economics*, vol. 9, num. 5, pp. 449-462.
- REYNOLDS, P.D. (2000): "Netherland nascents: entrepreneurship in northern Europe", en EIM: *Entrepreneurship in the Netherlands. Opportunities and threats to nascent entrepreneurship*, Ministerio de Asuntos Económicos / EIM, Zotermeer.
- REYNOLDS, P.D., BYGRAVE, W.D., AUTIO, D. y HAY, M. (2002): *Global Entrepreneurship Monitor. 2002 summary report*, Ewin Marion Kauffman Foundation, Kansas City.
- ROBINSON, P.B., STIMPSON, D.V., HUEFNER, J.C. y HUNT, H.K. (1991): "An attitude approach to the prediction of entrepreneurship", *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 15, num. 4, pp. 13-30.
- ROBINSON, P. y HAYNES, M. (1991): "Entrepreneurship education in America's major universities", *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 15, num. 3, pp. 41-52.
- ROBINSON, P.B. y SEXTON, E.A. (1994): "The effect of education and experience on self-employment success", *Journal of Business Venturing*, vol. 9, num. 2, pp. 141-156.
- RODRÍGUEZ, M.J. (2001): *Análisis del potencial empresarial desde una perspectiva de género. El caso de los universitarios sevillanos*, Dpto. de Economía Aplicada I, Universidad de Sevilla, Sevilla, mimeo.
- ROMERO, I. (2003): *Desarrollo endógeno y articulación productiva. Un análisis del sistema productivo andaluz*, Tesis doctoral, Dpto. Economía Aplicada I, Universidad de Sevilla
- RONDINELLI, D.A. y KASARDA, J.D. (1992): "Foreign trade potential, small enterprise development and job creation in developing countries", *Small Business Economics*, vol. 4, pp. 253-265.
- RONSTADT, R. (1986): "Exit, stage left why entrepreneurs end their entrepreneurial careers before retirement", *Journal of Business Venturing*, vol. 1, num. 3, pp. 323-338.
- RONSTADT, R. (1990): "The educated entrepreneurs: a new era of entrepreneurial education is beginning", en Kent, C.A. (Ed.): *Entrepreneurship education: current developments, future directions*, Quorum Books, Westport.
- ROSA, P. (1992): "Entrepreneurial training in the UK: past confusion and future promise", en Klandt, H. y Muller-Boling, D. (Eds.): *Internationalizing*

- Entrepreneurship Education and Training*, ForderKreis Grundungs-Forschung, Koln Dortmund.
- ROSA, P., SCOTT, M.G. y KLANDT, H. (1996): "Introduction: educating entrepreneurs in modernising economies", en Rosa, P., Scott, M.G. y Klandt, H. (Eds.): *Educating entrepreneurs in modernising economies*, Ashgate, Avebury.
- RUBIO, E.A., CORDÓN, E. y AGOTE, A.L. (1999): "Actitudes hacia la creación de empresas: un modelo explicativo", *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 8, num. 3, pp. 37-52.
- RYANS, C., RYANS, J.K. y PEARSON, M.A. (1987): "Educators' views on small business training". *Journal of Small Business Management*, vol. 25, num. 3, pp. 80-83.
- SAGE, G. (1993): "Entrepreneurship as an economic development strategy", *Economic Development Review*, Spring, pp. 66-67.
- SAMUELSEN, P. (1997): "The Start and Improve Your Business programme: achievement and experiences worldwide", *Small Enterprise Development Working Paper* SED 23/E, Organización Internacional del Trabajo, Ginebra.
- SANTOS, F.J. (2001): *La calidad del empresario sevillano*, Biblioteca de Socioeconomía Sevillana, Sevilla Siglo XXI, Sevilla.
- SANTOS, F.J. (2001b): "Reflexiones acerca de la política de desarrollo local en Andalucía: el caso de Sevilla", *Revista de Estudios Andaluces*, num. 24, pp. 267-281
- SANTOS, F.J. y LIÑÁN, F. (2002): "Towards an empirical methodology for the measurement of the quality entrepreneur: the case of Sevillian entrepreneurs", comunicación presentada al 42nd European Regional Science Association ERSA Conference, Dortmund (Alemania), 27-31 agosto.
- SANTOS, J., MUÑOZ, A., JUEZ, P. y CORTIÑAS, P. (2003): *Diseño de encuestas para los estudios de mercado. Técnicas de muestreo y análisis multivariante*, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid.
- SCHEIN, E.H. (1996): "Career anchors revisited: implications for career development in the 21st century", *Academy of Management Executive*, vol. 10, num. 4, pp. 80-88.
- SCHERER, R.F., BRODZINSKY, J.D. y WIEBE, F.A. (1991): "Examining the relationship between personality and entrepreneurial career preference", *Entrepreneurship and Regional Development*, vol. 3, pp. 195-206.
- SCHUMPETER, J.A. (1911): *Teoría del desenvolvimiento económico*, Fondo de Cultura Económica, México, 1967.

- SCHUMPETER, J.A. (1942): *Capitalismo, Socialismo y Democracia*, Ediciones Orbis S.A, Barcelona, 1988.
- SCHWALBACH, J. (1994): "Small business dynamics in Europe", *Small Business Economics*, vol.6, num. 1, pp. 21-25.
- SCOTT, M.G. (1998): "Case study: Scotland's business birth rate; research, policy and action", en Scott, M.G., Rosa, P. y Klandt, H. (eds.): *Educating entrepreneurs for wealth creation*, Ashgate, Aldershot.
- SCOTT, M. y BRUCE, R. (1987): "Five stages of growth in small firms", *Long Range Planning*, vol. 20 num. 3, pp. 45-52.
- SEXTON, D.L. y BOWMAN, N.B. (1984): "Entrepreneurship education: suggestions for increasing effectiveness", *Journal of Small Business Management*, vol. 22, num. 2, pp. 18-25
- SEXTON, D.L. y UPTON, N.B. (1987): "Evaluation of an innovative approach to teaching entrepreneurship", *Journal of Small Business Management*, vol. 25, num. 1.
- SEXTON, D.L. y UPTON, N.B. (1988): "Validation of an innovative teaching approach for entrepreneurship courses", *American Journal of Small Business*, vol. 12, num. 3, pp. 11-21.
- SHAPERO, A. y SOKOL, L. (1982): "Social dimensions of entrepreneurship", en Kent, C.A., Sexton, D.L. y Vesper, K.H. (eds.): *Encyclopedia of entrepreneurship*. Prentice Hall, Englewood Cliffs (NJ).
- SHAVER, K.G. y SCOTT, L.R. (1991): "Person, process, choice: the psychology of new venture creation", *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 16, num. 2, pp. 23-45.
- SINGER, V. (1999): *Entrepreneurial training for the unemployed: lessons from the field*. Garland publishing, Nueva York.
- SMALL BUSINESS ADMINISTRATION (1997): *Business Plan Workbook*, SBA Workbook series, Washington.
- SMALL BUSINESS ADMINISTRATION (2000): *Building the Foundation for the new century. Report on the implementation of the White House Conference*. Washington.
- SMALL BUSINESS ADMINISTRATION (2002): *49 years of service to America's small business: The U.S. Small Business Administration, 1953-2002*, Small Business Administration, Washington.
- SMALLBONE, D. (1999): "Entrepreneurship and small business development in transition economies: achievements and future challenges", comunicación presentada a IntEnt99, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Sofía (Bulgaria), 14-16 junio.

- SMITH, N.R. Y MINER, J.B. (1983): “Type of entrepreneur, type of firm, and managerial motivation: implications for organizational life cycle theory”. *Strategic Management Journal*, vol. 4, num. 4, pp. 325-340.
- SOLOMON, G.T., DUFFY, S. y TARABISHY, A. (2002): “The state of entrepreneurship education in the United States: a nationwide survey anlysis”, *International Journal of Entrepreneurship Education*, vol. 1, num. 1, pp. 1-22.
- SOLOMON, G.T., FERNALD, L.W. y WEAVER, K.M. (1993): “Trends in small business management and entrepreneurship education in the United States: an update”, comunicación presentada a International Council for Small Business Conference, Las Vegas (Estados Unidos), 20-23 junio.
- SOLOMON, G.T., WEAVER, K.M. y FERNALD, L.W., (1994): “A historical examination of small business management and entrepreneurship pedagogy”, *Simulation and Gaming*, vol 25, num. 3, pp. 338–352.
- SPILLING, O.R. (1991): “Entrepreneurship in a cultural perspective”, *Entrepreneurship and Regional Development*, vol. 3, num. 1, pp. 33-48.
- STOREY, D.J. (1982): *Entrepreneurship and the new firm*, Croom Helm, Beckenham, Kent.
- STOREY, D.J. (1988): “The role of Small an Medium-sized Enterprises in European job creation”, en Giaoutzi, M., Nijkamp, P. y Storey, D.J. (Eds.): *Small and Medium-sized Enterprises and regional development*, Routledge, London.
- STOREY, D.J. (1994): *Understanding the small business sector*, Routledge, London.
- STUTELY, R. (2000): *Plan de negocios : la estrategia inteligente*, Prentice Hall, México.
- SUTLIFF, R.I. y BALDWIN, V. (2001): “Learning styles: teaching technology subjects can be more effective”, *Journal of Technology Studies*, vol. 27, num. 1, pp. 22-27.
- TIMMONS, J.A. (1999): *New venture creation: entrepreneurship for the 21st century*, 5ª edición, Irwin-McGraw-Hill, Singapore.
- TODOROV, K. (1996): “Training young entrepreneurs at universities: the case of Bulgaria”, en Rosa, P., Scott, M.G. y Klandt, H. (Eds.): *Educating entrepreneurs in modernising economies*, Ashgate, Avebury.
- TOLENTINO, A. (1995): “Guidelines for the analysis of policies and programmes for small and medium enterprise development”, *Enterprise and Management development working paper*- EMD/13/E, Organización Internacional del Trabajo, Ginebra.
- ULRICH, T.A. (1997): “An empirical approach to entrepreneurial-learning styles”, comunicación presentada a IntEnt97 Internationalizing

- Entrepreneurship Education and Training Conference, Monterey Bay (California /EE.UU.), 25-27 junio.
- ULRICH, T.A. y COLE, G.S. (1987): "Toward more effective training of future entrepreneurs", *Journal of Small Business Management*, vol. 25, num. 4, p. 32-39.
- ULRICH, T.A. y REINHART, W.J. (1998): "Entrepreneurship as a learning process", comunicación presentada a IntEnt98 Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Oestrich-Winkel (Alemania), 26-28 julio.
- UNIVERSIDAD DE SEVILLA (2003): *Anuario Estadístico 2002-2003*, Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla, Sevilla
- URBANO, D. (2003): *Factores condicionantes de la creación de empresas en Catalunya: un enfoque institucional*, Tesis Doctoral, Dpto. de Economía de la Empresa, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- VAN PRAAG, C.M. y VAN OPHEM, H. (1995): "Determinants of willingness and opportunity to Start as an entrepreneur", *Kyklos International Review for Social Sciences*, vol. 48, num. 4, pp. 513-540.
- VÁZQUEZ BARQUERO, A. (1999): *Desarrollo, redes e innovación. Lecciones sobre desarrollo endógeno*, Pirámide, Madrid.
- VECIANA, J.M. (1998): "Entrepreneurship education at the university level: A challenge and a response", comunicación presentada a Rencontres de St. Gall, Universidad de St. Gallen (Suiza), septiembre.
- VECIANA, J.M. (1999): "Creación de empresas como programa de investigación científica", *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 8, num. 3, pp. 11-36.
- VECIANA, J.M. y GENESCA, E. (1997): "Entrepreneurship and small business research in Spain", en Landström, H., Frank, H. y Veciana, J.M. (Ed.): *Entrepreneurship and small business research in Europe*, Ashgate, Aldershot.
- VECIANA, J.M., APONTE, M. y URBANO, D. (2000): "University student's attitudes towards entrepreneurship: a two countries comparison", comunicación presentada a Entrepreneurship Summit 2000, Puerto Rico, 28-30 enero.
- VESPER, K.H. (1982): "Research on education for entrepreneurship"; en Kent, C.A., Sexton D.L. y Vesper K.H. (Eds.): *Encyclopedia of entrepreneurship*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- VESPER, K.H. y GARTNER, W.B. (1997): "Measuring progress in entrepreneurship education", *Journal of Business Venturing*, vol. 12, pp. 403-421

- VESPER, K. y GARTNER, W.B. (1999): *University Entrepreneurship Programs*, University of Southern California, Los Angeles.
- VESPER, K.H. y McMULLAN, W.E. (1988): “Entrepreneurship: today courses tomorrow degrees?”, *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 3, num. 1, pp. 7-13.
- VESPER, K.H. y McMULLAN, W.E. (1997): “New venture scholarship versus practice: When entrepreneurship academics try the real things as applied research”. *Technovation*, vol. 17, num. 7, pp. 349-358.
- VON BARGEN, P. (2002): Testimony before the United States Senate Finance Committee, United States Senate Committee on Finance, Washington, p. 6., <http://finance.senate.gov/hearings/testimony/060402pbtest.pdf>.
- WATKINS, D.S. (1998): “Reflections on the evolution and future development of small business–entrepreneurship research in the United Kingdom”, en Pleitner, H.J. (Ed.): *Reinassance of SMEs in a globalized economy*, Swiss Research Institute of Small Business and Entrepreneurship, St. Gallen (Suiza), pp. 629-650.
- WEINRAUCH, J.D. (1984): “Educating the entrepreneur: understanding adult learning behavior”, *Journal of Small Business Management*, vol. 22, num. 2, pp. 32-37.
- WENNEKERS, S. y THURIK, R. (1999): “Linking entrepreneurship and economic growth”, *Small Business Economics*, vol. 13, pp. 27-55.
- WESTHEAD, P. y STOREY, D.J. (1996): “Management training and small firm performance: Why is the link so weak?”, *International Small Business Journal*, vol. 14, num. 4; pp. 13-24.
- WESTHEAD, P. y WRIGHT, M. (1998): “Novice, portfolio, and serial founders: are they different?”, *Journal of Business Venturing*, vol. 13, num. 3, pp. 173-204.
- WESTHEAD, P., STOREY, D.J. y MARTIN, F. (2001): “Outcomes reported by students who participated in the 1994 Shell Technology Enterprise Programme”, *Entrepreneurship and Regional Development*, vol. 13, num. 2, pp. 163-185.
- WHETTEN, D.A. y CAMERON, K.S. (2002): *Developing Management Skills*, 5ª edición, Prentice Hall, Upper Saddle River.
- WHITLEY, T. (1995): “Enterprise in Higher Education - an overview from the department for education and employment”, *Education and Training*, vol. 37, num. 9, pp. 4-8.
- WILKEN, P.H. (1979): *Entrepreneurship. A comparative and historical study*, Ablex Publishing Corp, Norwood (New Jersey).

- WOLTERS, T. (2000): “Nascent entrepreneurship in the Netherlands: a glimpse behind the scenes of business start-ups”, en EIM: *Entrepreneurship in the Netherlands. Opportunities and threats to nascent entrepreneurship*, Ministerio de Asuntos Económicos / EIM, Zotermeer.
- WOO, C.Y., COOPER, A.C. y DUNKELBERG, W.C. (1991): “The development and interpretation of entrepreneurial typologies”. *Journal of Business Venturing*, vol. 6, num. 2, pp. 93-111.
- ZEITHAML, C.P. y RICE, G.H. (1987): “Entrepreneurship / Small business education in America’s universities”, *Journal of Small Business Management*, vol. 25, num. 1, p. 44-50.

