

EVALUACIÓN DE LA CONDUCTA EMPRENDEDORA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. IMPLICACIONES PARA EL DISEÑO DE PROGRAMAS ACADÉMICOS

Ana Lanero Carrizo¹
ana.lanero@unileon.es

José Luis Vázquez Burguete
jose-luis.vazquez@unileon.es

Pablo Gutiérrez Rodríguez
pablo.gutierrez@unileon.es

María Purificación García Miguélez
mpgarm@unileon.es

Universidad de León

fecha de recepción: 10/02/2011
fecha de aceptación: 29/03/2011

Resumen

Este trabajo parte de una revisión general de la iniciativa empresarial de los jóvenes españoles para proponer un modelo sociocognitivo del comportamiento emprendedor y sus desencadenantes durante la etapa universitaria. En la validación de dicho modelo, se describen los resultados de un estudio de autoinforme llevado a cabo con una muestra representativa de 400 estudiantes de la Universidad de León. Los datos recabados fueron tratados estadísticamente a través de análisis factorial exploratorio y análisis multivariado de la varianza (MANOVA). Los resultados obtenidos permitieron identificar cinco componentes en el estudio de la conducta emprendedora de los encuestados, en términos de autoeficacia emprendedora, expectativas de resultados extrínsecos e intrínsecos, intereses emprendedores y elección de carrera emprendedora. En general, los estudiantes de titulaciones Socio-Jurídicas y Técnicas tuvieron puntuaciones medias más altas en dichas dimensiones que sus

¹ Departamento de Dirección y Economía de la Empresa. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Campus de Vegazana, s/n, 24071-León (España).

iguales de otras ramas académicas. Las implicaciones de tales resultados para el diseño de programas académicos adaptados al EEES son discutidas.

Palabras clave: Iniciativa emprendedora; Educación emprendedora; Estudiantes universitarios; Elección de carrera; Autoeficacia; Expectativas de resultados; Metas de carrera.

Abstract

This paper presents a general review of entrepreneurship in Spanish young people to propose a social cognitive model of entrepreneurial behaviour and its triggers in university contexts. To validate the model, we describe the results from a study carried out with a sample of 400 undergraduates at the University of León, in Spain. Data was analyzed by exploratory factor analysis and multivariate analysis of variance (MANOVA). Findings identified five components in the study of participants' entrepreneurial behaviour, particularly, self-efficacy, extrinsic and intrinsic outcome expectations, entrepreneurial interests and career choice. In general, students within Social and Technical degrees displayed higher mean scores in those variables than undergraduates in other academic areas. Implications of these results for the design of academic programmes adapted to the EHEA are discussed.

Keywords: Entrepreneurship; Entrepreneurship education; University students; Career choice; Self-efficacy; Outcome expectations; Career goals.

1. Introducción

En el contexto de las profundas transformaciones sociales y económicas que están teniendo lugar en los países industrializados durante las últimas décadas, las nuevas y pequeñas empresas han pasado a representar un elemento clave para generar empleo, riqueza y bienestar social en cualquier economía competitiva y moderna. Tal es así que el fomento de la iniciativa emprendedora se sitúa actualmente en el centro de multitud de reivindicaciones y normativas públicas en los países de la Unión Europea (UE), en un empeño que se ha hecho extensible al diseño de políticas económicas, sociales, educativas y de empleo (Comisión Europea, 2000a, 2000b, 2004, 2005a, 2008).

El propósito final de tales actuaciones no responde sino a la necesidad de superar el escaso espíritu empresarial que viene caracterizando a la población europea en comparación con otros países como Estados Unidos (Comisión Europea, 2007), diferencia ésta exacerbada a raíz de la reciente crisis económica que ha mermado considerablemente los ánimos para poner en marcha nuevas empresas. Pero no toda la culpa ha de recaer en los vaivenes financieros, en tanto que existe un factor propio de los países de nuestro entorno, posiblemente más difícil de resolver, que hace que el empleo por cuenta propia no sea contemplado como opción atractiva de futuro. Hablamos del elemento cultural, plasmado en un generalizado miedo al riesgo y al fracaso que condenan al olvido la progresión natural de muchas ideas de negocio con potencial para contribuir a la prosperidad socioeconómica.

Es por todo ello por cuanto los sistemas educativos contemporáneos están viendo engrosadas sus misiones formativas con la asignación de una nueva responsabilidad de dinamización socioeconómica palpable en la canalización de las futuras generaciones de población activa hacia propósitos emprendedores acordes con las nuevas necesidades de los sectores productivos (Consejo de la UE, 2001; Dirección General [DG] de la Empresa, 2002, 2004a, 2004b, 2008; Comisión Europea, 2006a, 2006b). De entre todas las instituciones educativas, cobra especial relevancia la respuesta que a tal finalidad puedan proporcionar las universidades, como principales agentes de generación y transmisión de conocimientos especializados en el contexto de una realidad social en la que el acceso a las enseñanzas superiores es cada vez más generalizado en los países desarrollados.

No obstante, dentro de los esquemas formativos de las universidades españolas tiende a ser asumido implícitamente que la inserción laboral de los jóvenes graduados tendrá lugar preferentemente en el contexto de empleos asalariados en empresas privadas o en la Administración Pública (Vázquez et al., 2006, 2009a, 2010), idea que encuentra su correlato en las propias aspiraciones profesionales del alumnado (Fundación Universidad-Empresa [FUE] 2009; García-Montalvo y Peiró, 2009).

Frente a ello, las transformaciones sociodemográficas y económicas que han tenido lugar en las sociedades occidentales en las últimas décadas introducen importantes novedades en los patrones tradicionales de acceso al empleo. Por ejemplo, la inversión de la pirámide poblacional en los países de nuestro entorno ha conllevado un incremento del tiempo medio de estancia en los puestos de trabajo y un retraso en la edad de jubilación, lo que da menos opción al relevo generacional. Igualmente, los cambios en las estructuras familiares y sociales y la incorporación generalizada de la mujer al mundo laboral suponen una nueva masa de población activa aspirante a ocupar un puesto de trabajo. Finalmente, los avances tecnológicos y el apogeo de las TIC están acarreado una considerable sustitución de la mano de obra humana por procesos mecanizados que permiten abaratar los costes de producción.

En tales circunstancias, el desempleo, la flexibilidad laboral y la sobrecualificación han pasado a representar la tónica imperante de los procesos de inserción laboral de la juventud universitaria española (García-Montalvo, 2007; Instituto Nacional de Estadística [INE] 2008; García-Montalvo y Peiró, 2009) y europea en general (Eurostat, 2009; OCDE, 2009a, 2009b), apuntando hacia la conveniencia de apostar por vías alternativas de canalización del capital humano formado en la Universidad.

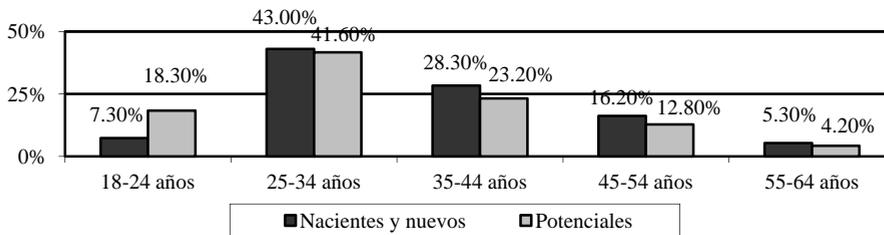
Con apoyo en la argumentación previa, este trabajo parte de una revisión general de la iniciativa empresarial de los jóvenes españoles para proponer un modelo sociocognitivo del comportamiento emprendedor y sus desencadenantes durante la etapa universitaria. A continuación, la parte empírica del trabajo describe un estudio llevado a cabo con una muestra representativa de estudiantes en una universidad española, con el propósito de validar el modelo propuesto y analizar su utilidad para diferenciar entre grupos de futuros titulados con distintas experiencias de aprendizaje. Finalmente, se profundiza en la discusión de los resultados obtenidos y sus implicaciones para el diseño de programas formativos de fomento de la iniciativa emprendedora en contextos académicos.

2. La iniciativa emprendedora de los titulados universitarios

Según el último Informe *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM) dedicado al análisis de la actividad emprendedora en nuestro país (de la Vega et al., 2009), la edad media del emprendedor español propietario de un negocio de menos de 42 meses de antigüedad se situó en 2009 en 36.6 años. Estos datos apuntan a un cierto rejuvenecimiento de los emprendedores, teniendo en cuenta que, en años previos, la edad media tendía a situarse próxima a los 40 años. Además, en torno al 43% de los nuevos negocios españoles correspondieron a emprendedores de entre 25 y 34 años (Figura 1), siendo éste el periodo de mayor actividad en creación de empresas. Este dato es, por otro lado, coherente con la tendencia de otros países europeos y del mundo, con independencia del nivel de desarrollo económico (Bosma y Levie, 2009).

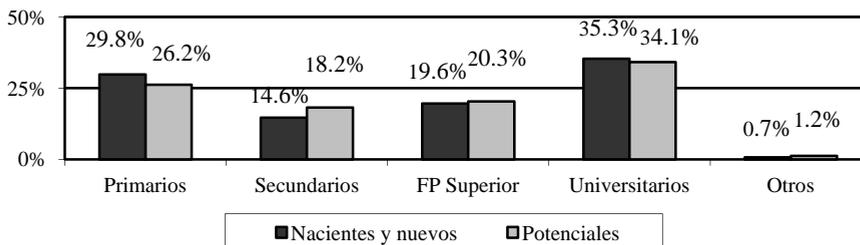
A pesar de todo, la iniciativa empresarial registrada estuvo compuesta por sólo un 7.3% de jóvenes menores de 24 años, coincidiendo con la edad normativa de finalización de la formación reglada para muchas personas. La tendencia mejora notablemente en el grupo de emprendedores potenciales, que aún no han puesto en marcha su actividad empresarial pero tienen intención declarada de hacerlo en el futuro. Dentro de este colectivo, el 18.3% correspondió en 2009 a jóvenes menores de 25 años (de la Vega et al., 2009).

Figura 1. Edad de los emprendedores españoles (año 2009)



Fuente: Elaboración propia en base a de la Vega et al. (2009).

Figura 2. Nivel de estudios de los emprendedores españoles (año 2009)



Fuente: Elaboración propia en base a de la Vega et al. (2009).

De forma complementaria a estos datos, la Figura 2 muestra que la mayor parte de empresarios españoles en 2009 contaba con estudios universitarios superiores (de la Vega et al., 2009). Esta tónica fue común tanto para los emprendedores nacientes y nuevos propietarios de empresas de 0 a 42 meses de antigüedad (35.3%), como para los emprendedores potenciales con intención de crear su propia empresa a corto plazo (34.1%), reflejando el espectacular crecimiento experimentado por el nivel de estudios de los empresarios españoles en las tres últimas décadas, de forma coherente con la tendencia observada en la población general (Congregado et al., 2008).

Con todo, a pesar de la enorme especialización profesional de los emprendedores españoles, la edad media de comienzo en los negocios se sitúa mucho después de la finalización de la educación reglada desde un punto de vista normativo. Así, aunque predominan los empresarios y emprendedores potenciales que han recibido formación universitaria, la edad de inicio de las empresas se retrasa por encima de los 35 años en la mayoría de los casos, de forma que suele ser precedida por cierta experiencia previa de trabajo por cuenta ajena.

Las investigaciones centradas específicamente en el estudio de la inserción laboral de los universitarios en España ratifican igualmente la tendencia de los jóvenes con estudios superiores a optar por carreras profesionales por cuenta ajena. A modo de ejemplo, los resultados del último *Observatorio de Inserción Laboral de los Jóvenes* elaborado por el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE) muestra que el porcentaje de recién titulados universitarios en régimen de autónomos en sus primeros empleos no supera el 2% (García-Montalvo y Peiró, 2009). En la misma línea, diversas encuestas realizadas con el propósito de conocer las preferencias e intenciones laborales de los universitarios a corto plazo demuestran sistemáticamente la predilección de éstos por el empleo asalariado en empresas privadas o en la Administración Pública en contraposición a la creación de una empresa propia, así como una escasa orientación empresarial en general (e.g., Veciana, Aponte y Urbano, 2005; Moriano, Palací y Morales, 2006; Díaz, Hernández y Lino, 2007; Liñán y Santos, 2007; Guerrero, Rialp y Urbano, 2008; Toledano y Urbano, 2008; FUE 2009; Vázquez et al., 2009a, 2009b).

Como explicación a este escaso espíritu empresarial de la juventud universitaria, los expertos cuestionan la labor desarrollada hasta el momento por los sistemas nacionales de educación y formación en el estímulo de la iniciativa emprendedora desde la edad escolar (Bosma et al., 2008; de la Vega et al., 2009; Corduras et al., 2010). No en vano las cifras relativas a la enseñanza curricular de competencias para la creación de empresas dejan entrever ciertos signos de inadecuación. De acuerdo con la encuesta del Eurobarómetro (Comisión Europea, 2007), por ejemplo, el paso por el sistema educativo contribuye al desarrollo de actitudes positivas hacia la iniciativa emprendedora, aunque su eficacia es menor a la hora de materializar dichas tendencias en la forma de nuevas empresas.

Los datos más pesimistas de esta situación llevada a la educación superior provienen de estudios que demuestran que el paso por la Universidad no sólo está lejos de estimular la iniciativa emprendedora del alumnado (e.g., Muñoz Adánez, 1997, 1999), sino que

además fomenta en ellos actitudes más negativas hacia el autoempleo que las que tenían al comienzo de la carrera (e.g., Vázquez et al., 2009a, 2009b).

En consecuencia, la inclusión de la iniciativa emprendedora como objetivo académico en todos los niveles de enseñanzas regladas ha pasado a representar una herramienta básica en el contexto de las políticas comunitarias y nacionales de fomento empresarial, atribuyéndose a las universidades el cometido de *“desarrollar las cualificaciones y competencias necesarias para explotar plenamente las actividades de innovación y transmisión de conocimientos en combinación con la comercialización de nuevas tecnologías”* (Comisión Europea, 2006a: 10).

Con todo, la educación en materia emprendedora en las universidades es puesta al servicio, tanto de las nuevas necesidades de desarrollo económico en Europa, como de una mejor y más eficaz inserción de los jóvenes en el mundo que les rodea y en el mercado de trabajo. Sirva de ejemplo sobre esta intencionalidad el valor otorgado a la iniciativa emprendedora en el *Pacto Europeo por la Juventud*, adoptado por el Consejo Europeo de Primavera de 2005 (Comisión Europea, 2005b) bajo los objetivos de mejorar la formación, la movilidad, la inserción profesional y la inclusión social de los jóvenes europeos, facilitando al mismo tiempo la conciliación de la vida familiar y profesional.

Desde este encuadre de intenciones, la justificación de una mayor implicación de las universidades en el fomento de la iniciativa emprendedora es inherente a los resultados que puedan derivarse de la misma. Es por ello por cuanto se detecta en la literatura especializada la necesidad de avanzar hacia un mejor conocimiento de los desencadenantes de la conducta emprendedora en la juventud, así como de los mecanismos mediante los que ésta puede ser estimulada desde la educación superior.

3. Los desencadenantes sociocognitivos de la iniciativa emprendedora

Los modelos cognitivos de intenciones emprendedoras derivados del Modelo del Suceso Empresarial (Shapero y Sokol, 1982) y la Teoría de la Conducta Planificada (Ajzen, 1991) han sido las aproximaciones más frecuentemente aplicadas desde épocas recientes a la explicación del comportamiento emprendedor en entornos universitarios. El postulado básico de este enfoque teórico deriva de la literatura psicológica en la que la intencionalidad humana es entendida como el principal antecedente y mejor predictor de la conducta planificada orientada a metas, especialmente cuando ésta se desarrolla a largo plazo (Ajzen y Fishbein, 1980; Ajzen, 1987, 1991, 2001).

Desde tal planteamiento, la intención emprendedora se define como *“el estado mental que dirige la atención, experiencia y acción hacia un concepto de negocio”* (Bird, 1988: 442), siendo explicada a partir de actitudes individuales en torno a la factibilidad y deseabilidad percibidas en la creación de empresas (Shapero y Sokol, 1982) o constructos afines de control conductual, actitud positiva hacia la conducta y norma subjetiva (Ajzen, 1991). Dichas variables cognitivas actúan a su vez como mediadoras de la influencia de otros factores exógenos o endógenos con potencial para afectar la intención y conducta emprendedoras.

Salvo escasas excepciones, la mayor parte de trabajos dedicados a la validación empírica de las predicciones de los modelos de intenciones emprendedoras han recurrido a muestras de estudiantes universitarios (e.g., Krueger, 1993; Kolvareid, 1996; Krueger, Reilly y Carsrud, 2000; Soutaris, Zerbinati y Al-Laham, 2007; Liñán y Chen, 2009; Vázquez et al., 2009a, 2009b), avalando la utilidad de la corriente teórica descrita en la explicación del comportamiento empresarial en dicha etapa. No obstante, la evidencia acumulada en este sentido debe ser entendida ante el matiz de varias limitaciones achacables a la línea de trabajo seguida, particularmente en lo que respecta a la escasa generalización de los resultados obtenidos a la población de emprendedores potenciales no universitarios (Robinson, Huefner y Hunt, 1991; Hemmasi y Hoelscher, 2005), la cuestionada utilidad de los modelos en la predicción de la conducta emprendedora futura (Bagozzi y Yi, 1989; Fayolle, 2005), y la diversidad de aproximaciones empleadas en la conceptualización de las variables actitudinales incluidas en los estudios citados (Chandler y Lyon, 2001; Liñán y Chen, 2009).

Por todo ello, proponemos en este trabajo que las teorías psicológicas desarrolladas específicamente para la explicación de los procesos de desarrollo de carrera en la juventud constituyen una alternativa a los modelos clásicos de intenciones emprendedoras en la explicación de la conducta emprendedora del alumnado universitario. En concreto, la Teoría Social Cognitiva de Carrera (TSCC) de Lent, Brown y Hackett (1994, 2000) coincide con el enfoque previamente descrito en la secuencia esperada entre variables cognitivas, intenciones y conductas de carrera, al tiempo que permite superar sus limitaciones.

En suma, la TSCC da pie a conceptualizar la creación de empresas como resultado de un proceso de elección de carrera entre las alternativas de empleo por cuenta propia y ajena, en una visión más próxima a la realidad académico-profesional característica de la juventud universitaria. Asimismo, el modelo integra múltiples vías de influencia directa y directa en la explicación de la conducta de elección vocacional a partir de una mayor especificidad definicional de las variables desencadenantes de aquella, favoreciendo así la predictibilidad a largo plazo y la comparabilidad de resultados entre estudios.

En términos más operativos, el modelo de Lent, Brown y Hackett (1994, 2000) enfatiza la importancia de tres mecanismos sociocognitivos relevantes en los procesos de elección y desarrollo de carrera: las creencias de autoeficacia, las expectativas de resultados, y las representaciones de metas.

En primer lugar, dentro de la corriente de investigación a la que ha dado pie la TSCC, la autoeficacia percibida es definida en referencia a las *“creencias personales sobre la propia capacidad para llevar a cabo las conductas particulares necesarias para alcanzar metas académicas o laborales valoradas o, más generalmente, para desempeñar las tareas requeridas para el éxito en contextos laborales o escolares”* (Lent y Brown, 2006: 239). Por tanto, la dimensión aludida remite a la autoevaluación de las propias habilidades para desempeñar una determinada ocupación o alcanzar un determinado nivel de rendimiento en la misma.

De forma paralela, en la literatura sobre creación de empresas el constructo de autoeficacia emprendedora ha sido definido en base al *"grado en que una persona se considera capaz de realizar exitosamente los distintos roles y tareas entrañadas por la creación de empresas"* (Chen, Greene y Crick, 1998: 295), como faceta específica del constructo de factibilidad percibida empleado en la predicción de la intencionalidad empresarial (Krueger y Brazeal, 1994; Krueger, Reilly y Carsrud, 2000; Peterman y Kennedy, 2003; De Noble, Jung y Ehrlich, 1999; Zhao, Seibert y Hills, 2005; Liñan y Chen, 2009).

En segundo lugar, las expectativas de resultados se refieren a las creencias personales sobre las consecuencias de realizar una determinada conducta. En suma, mientras que las creencias de autoeficacia se definen en base a la pregunta *¿puedo hacerlo?*, las expectativas de resultados tienen que ver con la cuestión de *¿qué pasará si lo hago?* (Lent, Brown y Hackett, 1994). Bandura (1986) ha diferenciado entre varios tipos de recompensas que pueden influir sobre el comportamiento vocacional, como la anticipación resultados físicos (i.e., ingresos económicos), sociales (i.e., reconocimiento o aprobación), y autoevaluativos (i.e., satisfacción personal).

En referencia a esta definición, la anticipación de recompensas ha sido una variable frecuentemente aludida en la literatura como antecesora de la actividad empresarial, remitiendo a una perspectiva económica de utilidad esperada dentro de la que la elección de carreras emprendedoras se explica en base a una respuesta de maximización del beneficio instrumental –económico y psicológico– obtenido de tal alternativa frente al empleo asalariado (Baumol, 1990; Campbell, 1992; Douglas y Sheperd, 2000, 2002). Con todo, las expectativas de resultados aglutinan una faceta básica del constructo más genérico de deseabilidad percibida considerado dentro de los modelos clásicos de intenciones (Kolvereid, 1996; Krueger, Reilly y Carsrud, 2000; Soutaris, Zerbinati y Al-Laham, 2007).

En tercer lugar, las metas son definidas por la determinación de llevar a cabo una actividad o de perseguir un resultado deseado en el futuro (Bandura 1986), siendo explicadas por los autores de la TSCC en base a tres subprocesos secuenciales de desarrollo de carrera: los intereses, las intenciones o metas de elección de carrera, y las conductas de elección de carrera.

Los intereses vocacionales constituyen patrones de atracción –positiva, negativa o neutra– hacia las actividades relacionadas con una determinada ocupación académica o profesional (Hansen 1984), en nuestro caso la creación de empresas. A pesar de la aparente utilidad de tal concepto psicológico en la explicación del origen de la iniciativa emprendedora entendida como decisión de carrera en la juventud, el constructo ha sido preferentemente estudiado en la etapa de la adolescencia (Bonnett y Furnham, 1991; Schmitt-Rodermund, 2004), por considerarse este el momento en que los intereses ocupacionales comienzan a consolidarse. Son, por tanto, necesarios nuevos estudios dedicados al refinamiento teórico y metodológico del constructo en etapas más avanzadas de elección de carrera.

La evolución de los intereses vocacionales hacia intenciones y conductas específicas define lo que Lent, Brown y Hackett (1994) denominan *"proceso de elección de carrera"*. De un lado, las intenciones de carrera o metas de elección capturan el desarrollo de

planes o decisiones específicas de dedicación a un determinado campo o actividad profesional. Partiendo de esta definición, el concepto predominantemente asumido en la literatura especializada de las intenciones emprendedoras tiene cabida dentro de la TSCC en relación al compromiso con planes decisionales específicos de creación de una empresa como alternativa ocupacional.

Por su parte, las conductas de implementación de la alternativa ocupacional elegida o conductas de elección aluden a todas aquellas acciones específicas que marcan la entrada del individuo en la ocupación elegida (Lent, Brown y Hackett, 1994). A tales efectos, la literatura especializada ha caracterizado el surgimiento de la conducta emprendedora en referencia a la implicación del individuo en actividades tempranas de puesta en marcha de una empresa aún no operativa en el mercado (Carter, Gartner y Reynolds, 1996; Aldrich y Martínez, 2001; Soutaris, Zerbinati y Al-Laham, 2007; McGee, Mueller y Sequeira, 2009), hablándose de una fase de gestación de negocio o "*nascency*" (Reynolds et al., 2004).

A partir de la revisión previa, a este trabajo se asigna el objetivo de validar un modelo sociocognitivo del comportamiento emprendedor y sus desencadenantes durante la etapa universitaria en torno a los constructos de autoeficacia emprendedora, expectativas de resultados, y metas de carrera operativizadas en términos de intereses, intenciones y conductas emprendedoras tempranas. Para ello, la siguiente sección describe un estudio empírico llevado a cabo a partir de una muestra representativa de estudiantes universitarios con el propósito analizar la validez de constructo de un cuestionario desarrollado para medir las variables de interés, así como su utilidad para diferenciar entre grupos de estudiantes expuestos a distintas experiencias de aprendizaje de competencias para la creación de empresas.

4. Estudio empírico

4.1. Muestra

La población objeto de estudio fue definida en base al total de estudiantes de las titulaciones en extinción de Primer y Segundo Ciclo impartidas en la Universidad de León durante el período académico 2009/2010, bajo la pretensión de basar las conclusiones del trabajo en la experiencia de partícipes de enseñanzas superiores regladas de larga tradición, siendo posibilitada de tal forma la extracción de conclusiones sobre patrones de carencias y buenas prácticas aplicables a la implementación de los más recientes Títulos de Grado adaptados al EEES.

Desde este encuadre, el tamaño de la población se estableció en 11.779 a partir del *Avance de la Estadística de Estudiantes Universitarios* del Ministerio de Educación (2009) para el curso académico 2008/2009, correspondiendo éstos a los datos públicos más recientes en el momento de realización de la encuesta. Con todo, el tamaño requerido para garantizar la representatividad de la muestra con un nivel de confianza del 95% (siendo $e = \pm 5\%$; $p = q = 0.50$) fue de 374, optándose por una cifra objetivo superior de 400 encuestados.

En términos más específicos, la composición de la muestra derivó de un procedimiento de muestreo estratificado, garantizándose la representatividad de los estudiantes de acuerdo a la clásica distinción por áreas académicas (i.e., Ciencias Socio-Jurídicas, Enseñanzas Técnicas, Ciencias de la Salud, Ciencias Experimentales, y Humanidades), en base al peso proporcional de dichos estratos dentro de la población total. A tales respetos, la Tabla 1 resume la distribución porcentual del alumnado de acuerdo al criterio especificado y la derivación de tales cifras en la composición final de la muestra.

Tabla 1. Composición de la muestra del estudio

	Población	Porcentaje	Muestra
CC. Socio_Jurídicas	5.299	45.0%	180
EE. Técnicas	2.933	24.9%	100
CC. Salud	1.578	13.4%	54
CC. Experimentales	1.401	11.9%	47
Humanidades	568	4.8%	19
Total	11.779	100.0%	400

Fuente: Elaboración propia a partir del Ministerio de Educación (2009).

Cabe precisar asimismo que, con el propósito de garantizar la máxima experiencia universitaria posible de los participantes en la investigación, se trató de concentrar la recogida de información en los últimos cursos de carrera. En este sentido, el 75% de alumnos encuestados estaba matriculado en los cursos cuarto y quinto de Licenciatura o Ingeniería, correspondiendo el 25% restante a alumnado de tercer curso, predominantemente de Diplomaturas o Ingenierías Técnicas.

Por lo que respecta a las características sociodemográficas de los encuestados, la muestra estuvo integrada por 223 mujeres (55.75%) y 177 hombres (44.25%), con edades comprendidas entre los 20 y los 48 años, siendo la media de 23.23 años ($DT = 3.25$).

4.2. Procedimiento de recogida de datos

La recogida de datos para el estudio estuvo centrada en la administración de un cuestionario a la muestra seleccionada, el cual fue construido mayoritariamente para los propósitos de la investigación.

Para garantizar la validez de contenido, el desarrollo de los ítems a integrar en las escalas de medición siguió una aproximación deductiva (Schwab, 1980; Hinkin, 1995; Martínez, 1995), basada en la definición operativa de los constructos teóricos a partir de una profunda revisión de la literatura especializada en el tema y de otros instrumentos similares. Asimismo, se trató de reducir al máximo la ocurrencia de errores de medida sistemáticos asociados al método psicométrico cuando las variables objeto de estudio deben ser obtenidas de la misma fuente y no pueden ser medidas en distintos contextos temporales o espaciales (Fiske, 1982; Bagozzi y Yi, 1991; Podsakoff, Mackenzie y Podsakoff, 2003).

La versión final del cuestionario quedó supeditada a un cuidadoso refinamiento de los ítems incluidos en base a la opinión de tres expertos en el área acerca de la adecuación de los indicadores propuestos en la medición de las variables de interés, así como a una prueba pre-test realizada con un reducido grupo de estudiantes universitarios de la Universidad de León a quienes se consultó acerca de la dificultad y comprensión del contenido de las escalas.

En la recogida de datos, se empleó un procedimiento de auto-administración colectiva y voluntaria del cuestionario a grupos de estudiantes en el contexto de clases universitarias programadas, previo consentimiento del profesor responsable en cada caso y en presencia de un investigador cualificado a tales efectos.

En términos más operativos, el cuestionario desarrollado y aplicado estuvo integrado por varias escalas relativas a las variables objeto de estudio: autoeficacia emprendedora, expectativas de resultados, intereses emprendedores, intención emprendedora y conducta emprendedora temprana.

La dimensión de autoeficacia emprendedora fue estimada a partir de diez ítems relativos al sentido subjetivo de competencia para el desempeño de actividades relacionadas con la creación y gestión de empresas, de acuerdo al planteamiento asumido en investigaciones previas sobre el constructo entendido como específico de dominio (Chen, Greene y Crick, 1998; De Noble, Jung y Ehrlich, 1999; Zhao, Seibert y Hills, 2005; Moriano, Palací y Morales, 2006; McGee, Mueller y Sequeira, 2009; Vázquez et al., 2009a, 2009b, 2010). Para cada ítems, los encuestados debían indicar su grado de confianza en sí mismos para realizar las actividades listadas, de acuerdo a una escala tipo Likert de 0 (*ninguna confianza*) a 10 (*máxima confianza*).

Las expectativas de resultados atribuidas a la creación de empresas fueron estimadas a partir del grado de acuerdo reportado por los encuestados con respecto a 14 potenciales beneficios frecuentemente aludidos en investigaciones previas (Kolvereid 1996; Krueger, Reilly y Carsrud, 2000; Carter et al., 2003; Vázquez et al., 2009a, 2009b). Para cada ítem, los participantes debían responder en una escala Likert de 0 (*completamente en desacuerdo*) a 10 (*completamente de acuerdo*).

Siguiendo el procedimiento típicamente empleado en estudios previos sobre la formación de intereses emprendedores durante la adolescencia (e.g., Schmitt-Rodermund, 2004), los participantes en el estudio fueron instados a manifestar su grado de atracción por el desarrollo de diez actividades relacionadas con la iniciativa emprendedora, de acuerdo a una escala de 0 (*ningún interés*) a 10 (*máximo interés*).

La intención de emprender fue estudiada a través de la adaptación de una medida compuesta de tres ítems desarrollada inicialmente por Kolvereid (1996). Desde dicho planteamiento, la intencionalidad emprendedora fue entendida en términos de preferencia laboral por el autoempleo frente al trabajo por cuenta ajena y probabilidad anticipada de la decisión entre ambas alternativas. En cada caso, los encuestados debían valorar su grado de identificación con el enunciado de los ítems, de acuerdo a una escala de 0 (*nada identificado*) a 10 (*completamente identificado*).

Con respaldo en la literatura previa (e.g., Carter et al., 2003; Soutaris, Zerbinati y Al-Laham, 2007; McGee, Mueller y Sequeira, 2009), la conducta emprendedora temprana fue constatada a partir del grado de identificación con cuatro enunciados referidos al grado de implicación en actividades preparatorias para la creación de empresas, de acuerdo a una escala Likert de 0 (*nada identificado*) a 10 (*completamente identificado*).

Por último, y con fines descriptivos de la muestra, un último apartado del cuestionario estuvo dedicado a recabar información sociodemográfica, en torno a los estudios cursados, el sexo y la edad de los encuestados.

4.3. Validez de constructo

La validez de constructo de las escalas empleadas para la medición de las variables incluidas en el estudio fue abordada mediante la realización de un análisis factorial exploratorio mediante el programa estadístico SPSS 15.0.

En los análisis preliminares de adecuación de los datos para ser sometidos a factorización, la revisión de la matriz de correlaciones entre todos los indicadores desveló un predominio de valores r superiores a .30. Asimismo, el índice KMO de adecuación de la muestra fue notablemente alto (.920), y el test de esfericidad de Barlett resultó significativo a un nivel de probabilidad de $p < .001$.

El análisis de componentes principales llevado a cabo en la extracción de factores arrojó siete dimensiones con valores eigen superiores a la unidad, las cuales explicaron el 69.14% de la varianza total acumulada. No obstante, el test de *scree* de Catell mostró un claro punto de inflexión entre los componentes quinto y sexto, lo que llevó a considerar la extracción de cinco factores como la estructura más apropiada por su mayor proximidad con el número de dimensiones esperadas a partir de la teoría.

La rotación Varimax empleada a tales propósitos permitió confirmar, con ciertas particularidades, la correspondencia entre ítems y constructos hipotetizada a priori, con cargas factoriales superiores a .50 para todos los indicadores en una única dimensión, lo que proporcionó evidencia sólida acerca de la validez discriminante de las escalas utilizadas (Tabla 2). En suma, los cinco factores obtenidos permitieron explicar el 63.68% de la varianza total acumulada.

Tabla 2. Resultados del análisis factorial exploratorio

	I	II	III	IV	V
Autoeficacia emprendedora					
Dirigir y gestionar el funcionamiento de una empresa	.849				
Organizar las operaciones de producción y logística	.849				
Organizar recursos para crear una empresa	.836				
Planificar las áreas de funcionamiento de una empresa	.785				
Comercializar productos y servicios en el mercado	.763				
Reunir recursos para crear una empresa	.762				

Reclutar y dirigir los empleados de una empresa	.713				
Desarrollar una idea en un proyecto empresarial viable	.706				
Llevar la contabilidad y administración empresarial	.668				
Identificar una oportunidad de negocio	.662				
Expectativas de resultados extrínsecos					
Oportunidades de promoción y ascenso profesional	.806				
Seguridad y estabilidad laboral	.798				
Flexibilidad en la conciliación personal y laboral	.794				
Buen estatus social	.787				
Buena retribución económica	.719				
Prestigio y reconocimiento social	.690				
Expectativas de resultados intrínsecos					
Oportunidades de aprender cosas nuevas	.817				
Desempeño de un trabajo interesante y retante	.809				
Sentimientos de autorrealización personal	.784				
Satisfacción personal	.767				
Autoestima e imagen positiva de sí mismo	.734				
Ajunte entre habilidades y exigencias del puesto	.720				
Autonomía e independencia en el trabajo	.690				
Desempeño de variedad de tareas	.670				
Intereses emprendedores					
Mantener relaciones con proveedores y distribuidores	.814				
Mantener relaciones con potenciales inversores	.778				
Planificar el funcionamiento de sistemas de negocio	.777				
Comprender la gestión económica de una empresa	.746				
Vender productos y servicios a los consumidores	.739				
Organizar y supervisar la mano de obra	.737				
Idear formas de cubrir necesidades del consumidor	.726				
Desarrollar estrategias de publicidad y promoción	.716				
Aprender a dirigir el funcionamiento de una empresa	.698				
Elaborar productos para el mercado	.688				
Aprender principios básicos de economía	.632				
Elección de carrera emprendedora					
Reunión de recursos para crear una empresa	.826				
Desarrollo de idea de negocio	.822				
Acciones de puesta en marcha	.757				
Probabilidad de crear una empresa al finalizar estudios	.709				
Asistencia a cursos y conferencias de formación	.682				
Probabilidad de empleo asalariado al finalizar estudios	.578				
Preferencia por la creación de empresas	.560				
Porcentaje de varianza explicada	15.61%	10.15%	12.72%	10.15%	9.54%
Fiabilidad alpha de Cronbach (α)	.944	.914	.917	.926	.855

Específicamente, las dimensiones de autoeficacia e intereses emprendedores conservaron la composición de indicadores esperada, asociándose a una fiabilidad notablemente alta, con valores α de Cronbach de .944 y .926, respectivamente.

Tabla 3. Correlaciones, medias (M) y desviaciones típicas (DT)

	1	2	3	4	5
1. Autoeficacia emprendedora	--				
2. ER extrínsecos	.33*	--			
3. ER intrínsecos	.31*	.59*	--		
4. Intereses emprendedores	.47*	.27*	.28*	--	
5. Elección emprendedora	.48*	.24*	.18*	.26*	--
M	5.42	6.95	7.88	6.55	2.41
DT	2.05	2.07	1.50	1.90	1.84

* $p < .01$.

Por su parte, los ítems empleados en la medición de las expectativas de resultados desvelaron una estructura bidimensional en torno a dos facetas de motivación extrínseca (relacionada con el valor instrumental de la conducta emprendedora para conseguir fines deseables) e intrínseca (relacionada con los beneficios autoevaluativos reportados por la actividad en sí misma). En estos dos casos, las fiabilidades α asociadas a los constructos identificados fueron, de nuevo, considerablemente altas, con unos valores respectivos de .914 y .917.

Finalmente, las escalas de intención y conducta emprendedoras quedaron agrupadas en un único constructo unidimensional de siete ítems referidos a la elección de carrera emprendedora, con una fiabilidad de $\alpha = .855$.

En base a las dimensiones factoriales identificadas, la Tabla 3 recoge los coeficientes de correlación r entre las variables del estudio, así como las medias y desviaciones típicas de las puntuaciones obtenidas en cada caso.

En general, todas las variables estuvieron positivamente correlacionadas entre sí, con valores r comprendidos entre .18 y .59 de acuerdo a un nivel de significatividad de $p < .01$, sirviendo de apoyo a la validez concurrente de las escalas empleadas en la medición de los constructos.

En términos descriptivos, la revisión de los resultados recogidos en la tabla reveló, en primer lugar, que los encuestados se percibieron moderadamente competentes para emprender, y manifestaron cierta inquietud por el desarrollo de tal carrera, con unas puntuaciones medias respectivas de 5.42 y 6.55 en las escalas de autoeficacia e intereses emprendedores, por encima del valor intermedio de 5 en la escala Likert de 0 a 10 empleada.

Medias más altas definieron las recompensas asociadas por los participantes del estudio a la actividad empresarial, ascendiendo a 6.95 en términos de expectativas de resultados extrínsecos y a 7.88 en la escala de expectativas de resultados intrínsecos.

Por último, la tendencia emprendedora de los participantes en el estudio medida en términos de elección de carrera se situó en un valor medio considerablemente bajo de 2.41, quedando reflejada una preferencia generalizada por el empleo asalariado como prospectiva laboral a corto plazo.

4.4. Análisis multivariado de la varianza

Con el propósito de analizar la utilidad de los cinco factores identificados previamente para discriminar entre grupos de estudiantes expuestos a diferentes experiencias de aprendizaje en la Universidad, se llevó a cabo un análisis multivariado de la varianza (MANOVA), tomando la rama académica como variable independiente con las cinco categorías de Ciencias Socio-jurídicas, Enseñanzas Técnicas, Ciencias Experimentales, Ciencias de la Salud y Humanidades.

Tabla 4. Resultados del MANOVA

VD	Dif. conjuntas			Dif. individuales	
	λ	F	η^2	F	η^2
Autoeficacia emprendedora	.773	5.23**	.062	12.62*	.105
ER extrínsecos				3.97*	.039
ER intrínsecos				2.51	.025
Intereses emprendedores				15.33*	.134
Elección emprendedora				6.00*	.057

* $p < .01$ (ajuste Bonferroni); ** $p < .001$.

De acuerdo a los resultados recogidos en la Tabla 4, el análisis arrojó una diferencia estadísticamente significativa a un nivel de $p < .001$ entre alumnos de distintos grupos de titulaciones, con unos valores λ de Wilks = .773 y $F(20, 7298) = 2.23$. En suma, el porcentaje de varianza compartida por el conjunto de variables que fue explicado por el área académica se restringió al 6.2% (con un estadístico $\eta^2 = .062$).

Cuando las diferencias intergrupales para cada VD fueron analizadas por separado, las dimensiones sociocognitivas relativas a la autoeficacia emprendedora ($F(4, 395) = 12.62$; $\eta^2 = .105$), las expectativas de resultados extrínsecos ($F(4, 395) = 3.97$; $\eta^2 = .039$), los intereses emprendedores ($F(4, 395) = 15.33$; $\eta^2 = .134$), y la elección de carrera emprendedora ($F(4, 395) = 6.00$; $\eta^2 = .057$) alcanzaron niveles de significación estadística de acuerdo al criterio ajustado de Bonferroni de $p < .01$ (.05/5), oscilando el

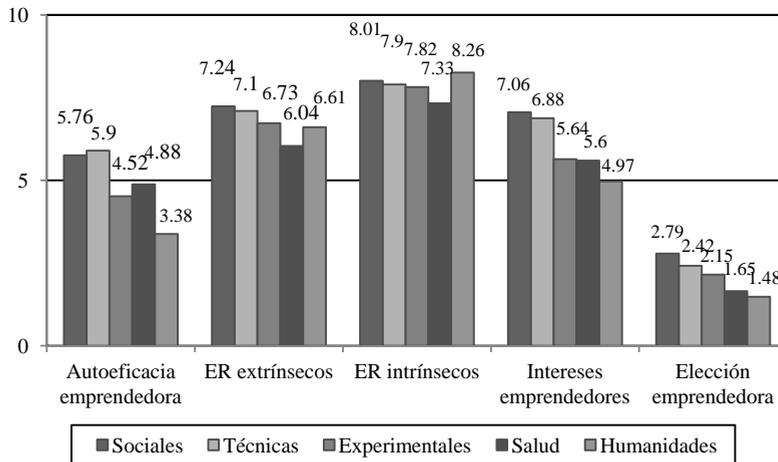
porcentaje de varianza explicado entre el 3.9% y el 10.5%. Únicamente la dimensión de expectativas de resultados intrínsecos apareció asociada a diferencias no significativas.

Tabla 5. Análisis HSD de Tukey

Variable dependiente	Variable independiente		Diferencia de medias (I – J)	Error típico	Significación
	Rama (I)	Rama (J)			
Autoeficacia	Socio-Jurídicas	Experimentales	1.24	.318	.001
		Salud	0.87	.302	.032
		Humanidades	2.38	.469	.000
	Técnicas	Experimentales	1.37	.344	.001
		Salud	1.01	.328	.019
		Humanidades	2.52	.487	.000
Salud	Humanidades	1.50	.519	.032	
ER extríns.	Socio-Jurídicas	Salud	1.20	.316	.002
	Técnicas	Salud	1.06	.344	.019
ER intríns.	Socio-Jurídicas	Salud	0.68	.231	.028
Intereses	Socio-Jurídicas	Experimentales	1.42	.291	.000
		Salud	1.46	.275	.000
		Humanidades	2.09	.428	.000
	Técnicas	Experimentales	1.24	.314	.001
		Salud	1.28	.299	.000
		Humanidades	1.91	.444	.000
Elección	Socio-Jurídicas	Salud	1.14	.278	.000
		Humanidades	1.31	.432	.021

A continuación, una serie de análisis *post hoc* llevados a cabo mediante la prueba HSD de Tukey permitieron identificar los grupos específicos de estudiantes entre los que estaban concentradas las diferencias apuntadas, tomando un nivel de significación de $p < .05$. Los resultados de esta prueba se resumen en la Tabla 5. De forma complementaria, la Figura 3 muestra gráficamente las puntuaciones medias obtenidas por cada grupo de estudiantes en cada variable.

En términos generales, las principales diferencias aparecieron entre los estudiantes de Ciencias Socio-Jurídicas y Enseñanzas Técnicas, por un lado, y los alumnos de titulaciones vinculadas a las Ciencias Experimentales, Ciencias de la Salud y Humanidades, por otro. Específicamente, los universitarios de los dos primeros grupos mencionados manifestaron una mayor eficacia autopercibida para emprender, anticiparon consecuencias más positivas en la creación de empresas y fueron partícipes de una mayor implicación en metas relacionadas con tal alternativa laboral en términos de intereses y elección de carrera emprendedora.

Figura 3. Diferencias intergrupales

5. Conclusiones

La creciente responsabilidad adquirida por las universidades en el fomento de la iniciativa emprendedora como estrategia de desarrollo socioeconómico e integración laboral de los jóvenes plantea la necesidad de avanzar hacia un mejor conocimiento de los desencadenantes de la conducta emprendedora en esta etapa formativa, así como de los mecanismos mediante los que ésta puede ser estimulada a partir de la educación superior. Desde este encuadre, el trabajo presentado en estas páginas ha perseguido el objetivo de validar un modelo de variables sociocognitivas aplicado al estudio de la conducta emprendedora de los estudiantes universitarios.

En términos generales, el análisis factorial llevado a cabo a tales propósitos ha permitido confirmar una estructura de constructos bastante próxima a la esperada, en torno a las dimensiones de autoeficacia emprendedora, expectativas de resultados extrínsecos e intrínsecos, intereses emprendedores y elección de carrera emprendedora.

A partir de dicha estructura de componentes, el perfil emprendedor del alumnado de la Universidad de León analizada apareció caracterizado por elevadas expectativas de resultados positivos en la creación de empresas, moderados intereses y percepciones de competencia para el desempeño de tal actividad, y considerablemente bajas propensiones a corto plazo hacia la elección de carreras emprendedoras.

Tal desajuste entre las actitudes de los jóvenes con estudios superiores hacia la deseabilidad del autoempleo y su escasa tendencia a implicarse en metas de carrera al respecto en los países de nuestro entorno ha sido frecuentemente documentado en estudios previos (e.g., Comisión Europea, 2007; Bosma et al., 2008; Bosma y Levie, 2009;

de la Vega et al., 2009), al tiempo que diversas investigaciones dedicadas al análisis de los factores desencadenantes de la intencionalidad emprendedora avalan la idea de que los constructos asociados a la viabilidad conductual explican una mayor proporción de la varianza en el comportamiento emprendedor que las actitudes hacia los resultados empresariales (e.g., Krueger, 1993; Kolvereid, 1996; Krueger, Reilly y Carsrud, 2000).

Con todo, el discurso típico del alumnado parece ser un *"quiero pero no puedo"*, en el contexto de moderados intereses vocacionales por la creación de empresas y sutiles actitudes positivas hacia los resultados de tal empeño, que no parecen desembocar adecuadamente en metas de carrera a corto plazo a causa de los obstáculos percibidos en el proceso.

Por otro lado, los resultados del estudio también sugieren importantes diferencias en el perfil sociocognitivo de estudiantes de distintas ramas científicas, de forma que los alumnos de ramas Sociales y Técnicas parecen ser partícipes de un mayor sentido de competencia para emprender, atribuyen consecuencias extrínsecas más positivas, y muestran una mayor propensión al autoempleo que sus iguales de ramas Experimentales, de la Salud y Humanidades.

Este patrón de resultados puede estar relacionado con la existencia de una mayor cantidad de políticas nacionales y autonómicas destinadas a potenciar las vocaciones empresariales de los futuros titulados en áreas relacionadas con la tecnología, de cara a sacar el máximo provecho económico de los conocimientos y avances técnicos desarrollados en el seno de la propia institución universitaria. Sin desmerecer tales propósitos, cabe apuntar como complemento a ello la necesidad de ampliar el foco de las políticas desarrolladas hasta el momento al fomento de la cultura emprendedora en estudiantes de todas las titulaciones universitarias, para que sean capaces de identificar en sus áreas de estudio diversas oportunidades de contribuir al tejido empresarial regional.

Con todo, dando cabida en este análisis a las implicaciones prácticas derivadas de la investigación conducida, la escasa orientación emprendedora detectada entre los futuros graduados reafirma la conveniencia de reforzar el trabajo conjunto de universidades, autoridades públicas y otros agentes comunitarios en el diseño de procedimientos específicos aplicables a la articulación de una estrategia integrada de educación emprendedora.

En tal confluencia de propósitos, el clima de cambios imperante en la actualidad con la instauración progresiva de los nuevos Títulos de Grado adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ofrece una excelente oportunidad para trabajar en el diseño de programas de enseñanza adaptados a los requerimientos de fomento empresarial.

Al servicio de tal cometido de planificación curricular, y a modo de sugerencias de buenas prácticas, la adopción de estrategias de enseñanza centradas en el alumno, fundamentalmente mediante la diversificación de los métodos de formación teórica a

formas de aprendizaje experiencial y cooperativo, son erigidas como la aproximación más eficaz para los propósitos de la educación emprendedora en la Universidad, en consonancia con la nueva filosofía de enseñanza preconizada desde el EEES. A tal respecto, cabe recordar asimismo la conveniencia de complementar tal orientación metodológica con la asunción de un modelo de enseñanza por competencias que disponga los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para un adecuado desenvolvimiento empresarial, en el marco de una cuidada programación secuencial a lo largo de la trayectoria universitaria basada en las necesidades específicas de estudiantes de distintas ramas académicas.

No en vano, los expertos coinciden en señalar que la educación de la iniciativa emprendedora no ha de estar restringida a los planes de estudios de las disciplinas económicas y empresariales, y que las diferentes especialidades y titulaciones superiores conllevan también exigencias distintas sobre los contenidos a impartir en la enseñanza en función de las demandas profesionales del alumnado (Comisión Europea, 2006b; DG Empresa, 2008):

- Para los estudiantes de Ciencias Económicas y Empresariales, los principales aspectos relacionados con la competencia empresarial (i.e., marketing, gestión, etc.) se ofrecen por separado dentro de cada plan de estudios concreto, por cuanto la enseñanza del espíritu emprendedor requiere un enfoque muy específico, centrado en la creación de negocios novedosos y en las fases de gestión y crecimiento de las nuevas y pequeñas empresas.
- Por su parte, los estudiantes de Enseñanzas Técnicas y Ciencias Experimentales suelen ser muy buenos en el ámbito técnico y con frecuencia tienen unas ideas muy sólidas en materia de productos. En cambio, sus conocimientos sobre comercialización y marketing son limitados. El alumnado que presenta estas características requiere, por tanto, cursos adaptados sobre propiedad intelectual, procesos de comercialización, capital riesgo, etc. La finalidad debería ser que, hagan lo que hagan, los graduados de estas áreas tengan siempre en cuenta los aspectos empresariales.
- Para los estudiantes de Humanidades y Ciencias Sociales el enfoque podría estar centrado en la autogestión y la creación de empresas sociales, un nuevo ámbito de crecimiento que proporciona oportunidades al servicio tanto de la comunidad como de la sociedad en general.
- Finalmente, la educación en materia empresarial en los estudios de Arte y Diseño podría orientarse a las oportunidades derivadas del trabajo creativo, preparando a los graduados para que puedan trabajar como autónomos o trabajadores por cuenta propia y fundar pequeñas empresas.

Como apunte final, los resultados del estudio deben ser interpretados a la luz de ciertas limitaciones teóricas y metodológicas que dejan la puerta abierta a nuevos trabajos en este campo, particularmente en lo que respecta al escaso desarrollo teórico de algunos constructos estudiados, el carácter comparativo transversal del diseño, y conveniencia de replicación del estudio en otros contextos institucionales.

6. Bibliografía

- Ajzen, I. (1987). "Attitudes, traits, and actions: Dispositional prediction of behavior in social psychology", *Advances in Experimental Social Psychology*, 20, pp. 1-63.
- Ajzen, I. (1991). "The theory of planned behavior", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, pp. 179-211.
- Ajzen, I. (2001). "Nature and operation of attitudes", *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 27-58.
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Aldrich, H.E. y Martínez, M.A. (2001). "Many are called but few are chosen: An evolutionary perspective for the study of entrepreneurship", *Entrepreneurship Theory and Practice*, 25 (4), pp. 41-56.
- Bagozzi, R.P. y Yi. Y. (1989). "The degree of intention formation as a moderator of the attitude-behavior relationship", *Social Psychology Quarterly*, 52, pp. 266-279.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baumol, W.J. (1990). "Entrepreneurship: Productive, unproductive, and destructive", *Journal of Political Economy*, 98, pp. 893-921.
- Bird, B. (1988). "Implementing entrepreneurial ideas: The case for intentions", *Academy of Management Review*, 13, pp. 442-454.
- Bonnett, 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*, 12, pp. 465-478.
- Bosma, N.; Acs, Z.J.; Autio, E.; Corduras, A. y Levie, J. (2008). *Global Entrepreneurship Monitor. 2008 Executive Report*. Babson Park, MA-Londres: Babson College-London Business School.
- Bosma, N. y Levie, J. (2009). *Global Entrepreneurship Monitor. 2009 Executive Report*. Babson Park, MA-Londres: Babson College-London Business School.
- Campbell, C.A. (1992). "A decision theory model for entrepreneurial acts", *Entrepreneurship Theory and Practice*, 17 (1), pp. 21-27.
- Carter, N.M.; Gartner, W.B. y Reynolds, P.D. (1996). "Exploring start-up event sequences", *Journal of Business Venturing*, 11, pp. 151-166.
- Carter, N.M.; Gartner, W.B.; Shaver, K. y Gatewood, E. (2003) "The career reasons of nascent entrepreneurs", *Journal of Business Venturing*, 18, pp.13-39.
- Chandler, G.N. y Lyon, D.W. (2001). "Issues of research design and construct measurement in entrepreneurship research: The past decade", *Entrepreneurship Theory and Practice*, 25 (4), pp. 101-113.
- Chen, C.C.; Greene, P.G. y Crick, A. (1998). "Does entrepreneurial self-efficacy distinguish entrepreneurs from managers?", *Journal of Business Venturing*, 13, pp. 295-316.

- Comisión Europea (2000a). *Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000*. Recuperado el 31 de mayo de 2010, de <http://www.maec.es/gal/MenuPpal/EspanayUE/Politicacomunitarias/Documents/9d8dd346b50244e2af36aa2ac2356c98consejolisboa.pdf>.
- Comisión Europea (2000b). *Carta Europea de la Pequeña Empresa*. Recuperado el 28 de Mayo de 2010, de http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/charter/docs/charter_es.pdf.
- Comisión Europea (2004). *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Plan de Acción: El programa europeo a favor del espíritu empresarial* (COM -2004- 70 final, de 11.02.2004). Bruselas: Autor.
- Comisión Europea (2005a). *Implementación del programa comunitario de Lisboa. Una política moderna de la PYME para el crecimiento y el empleo* (COM -2005- 551 final, de 10.11.2005). Bruselas: Autor.
- Comisión Europea (2005b). *Comunicación de la Comisión de 30 de mayo de 2005 relativa a las políticas europeas en el ámbito de la juventud: Responder a las expectativas de los jóvenes en Europa. Aplicación del Pacto europeo para la juventud y promoción de la ciudadanía activa* (COM -2005- 206 final, de 30.05.2005). Bruselas: Autor.
- Comisión Europea (2006a). *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Aplicar el programa comunitario de Lisboa: Fomentar la mentalidad empresarial mediante la educación y la formación* (COM -2006- 33 final, de 13.02.2006). Bruselas: Autor.
- Comisión Europea (2006b). *Entrepreneurship education in Europe: Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning. Final proceedings*. Oslo: Autor.
- Comisión Europea (2007). *Entrepreneurship survey of the EU (25 member states), United States, Iceland and Norway. Flash Eurobarómetro 192*. Bruselas: Organización Gallup.
- Comisión Europea (2008). *Comunicación de la Comisión Europea al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones "pensar primero a pequeña escala". "Small Business Act" para Europa: Iniciativa en favor de las pequeñas empresas* (COM -2008- 394 final, de 25.06.2008). Bruselas: Autor.
- Congregado, E.; Hernández, L.; Millán, J.M.; Raymond, J.L.; Roig, J.L.; Salas, V.; Sánchez-Asín, J.J. y Serrano, L. (2008). *El capital humano y los emprendedores en España*. Valencia: IVIE.
- Consejo de la Unión Europea (2001). *Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo, de 14 de febrero de 2001, sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación* (5680/91 EDU 18 - no publicado en el Diario Oficial). Recuperado el 7 de junio de 2010 de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_es.htm.
- Corduras, A.; Levie, J.; Kelley, D.J.; Saemundsson, R.J. y Schott, T. (2010). *Global Entrepreneurship Monitor special report: A global perspective on entrepreneurship education and training*. Babson Park-Londres: Babson College-London Business School.

- De la Vega, I.; Corduras, A.; Cruz, C.; Justo, R. y González, I. (2009). *Global Entrepreneurship Monitor. Informe Ejecutivo GEM España 2009*. Madrid: Instituto de Empresa.
- De Noble, A.; Jung, D. y Ehrlich, S. (1999). "Entrepreneurial self-efficacy: The development of a measure and its relationship to entrepreneurial action". En, R.D. Reynolds, W.D. Bygrave, S. Manigart, C.M. Mason, G.D. Meyer, H.J. Sapienza y K.G. Shaver (Eds.), *Frontiers of entrepreneurship research* (pp. 73-78). Waltham, MA: P&R Publication Inc.
- Díaz, J.C.; Hernández, R. y Lino, M. (2007). "Estudiantes universitarios y creación de empresas. Un análisis comparativo entre España y Portugal". En, J.C. Ayala (Coord.), *Conocimiento, innovación y emprendedores: Camino al futuro* (pp. 1338-1355). Logroño: Universidad de La Rioja.
- Dirección General de la Empresa (2002). *Informe final del grupo de expertos. Proyecto del "Procedimiento Best" sobre educación y formación en el espíritu empresarial*. Bruselas: Comisión Europea.
- Dirección General de la Empresa (2004a). *Informe final del grupo de expertos "Educación y formación en el espíritu empresarial". Desarrollar el impulso de las actitudes y capacidades empresariales en la Educación Primaria y Secundaria*. Bruselas: Comisión Europea.
- Dirección General de la Empresa (2004b). *Ayudar a crear una cultura empresarial. Guía de buenas prácticas para promover las actitudes y capacidades empresariales mediante la educación*. Bruselas: Comisión Europea.
- Dirección General de la Empresa (2008a). *La iniciativa emprendedora en la enseñanza superior, especialmente en estudios no empresariales. Resumen del Informe Final del grupo de expertos*. Bruselas: Comisión Europea.
- Douglas, E.J. y Sheperd, D.A. (2000). "Entrepreneurship as a utility-maximizing response", *Journal of Business Venturing*, 15, pp. 231-252.
- Douglas, E.J. y Sheperd, D.A. (2002). "Self-employment as a career choice: Attitudes, entrepreneurial intentions, and utility maximization", *Entrepreneurship Theory and Practice*, 26 (3), pp. 81-90.
- EUROSTAT (2009). *Labour market statistics*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Fayolle, A. (2005). "Evaluation of entrepreneurship education: Behavior performing or intention increasing?", *International Journal Entrepreneurship and Small Business*, 2, pp. 89-98.
- Fiske, D.W. (1982). "Convergent-discriminant validation in measurements and research strategies". En, D. Brinbirg y L.H. Kidder (Eds.), *Forms of validity in research* (pp. 77-92). San Francisco: Jossey-Bass.
- Fundación Universidad-Empresa (2009). *Compromiso en la empresa. Compromiso laboral de los universitarios*. Madrid: Autor.
- García-Montalvo, J. (2007). "La inserción laboral de los universitarios: Entre el éxito y el desánimo", *Panorama Social*, 6, pp. 92-106.

- García-Montalvo J. y Peiró, J.M. (2009). *Análisis de la sobrecualificación y la flexibilidad laboral. Observatorio de Inserción Laboral de los Jóvenes 2008*. Valencia: Fundación Bancaja-IVIE.
- Guerrero, M.; Rialp, J. y Urbano, D. (2008). The impact of desirability and feasibility on entrepreneurial intentions: A structural equation model. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 4, pp. 35-50.
- Hansen, J.C. (1984). "The measurement of vocational interests: Issues and future directions". En, S.D. Brown y R.W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 99-136). Nueva York: Wiley.
- Hemmasi, M. y Hoelscher, M. (2005). "Entrepreneurship research: Using students as proxies for actual entrepreneurs", *Journal of Entrepreneurship Education*, 8, pp. 49-59.
- Hinkin, T.R. (1995). "A review of scale development practices in the study of organizations", *Journal of Management*, 21, pp. 967-988.
- Instituto Nacional de Estadística. (2008). *Encuesta de Población Activa*. Recuperado el 18 de mayo de 2010, de http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t22/e308_mnu&file=inebase&N=&L=0.
- Kolvereid, L. (1996). "Prediction of employment status choice intentions", *Entrepreneurship Theory and Practice*, 20 (3), pp. 47-57.
- Krueger, N.F. (1993). The impact of prior entrepreneurial exposure on perceptions of new venture feasibility and desirability. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 18 (1), 5-21.
- Krueger, N.F. y Brazeal, D.V. (1994). "Entrepreneurial potential and potential entrepreneurs", *Entrepreneurship Theory and Practice*, 18 (3), pp. 91-104.
- Krueger, N.F.; Reilly, M.D. y Carsrud, A.L. (2000). "Competing models of entrepreneurial intentions", *Journal of Business Venturing*, 15, pp. 411-432.
- Lent, R.W. y Brown, S.D. (2006). "Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view", *Journal of Vocational Behavior*, 69, pp. 236-247.
- Lent, R.W.; Brown, S.D. y Hackett, G. (1994). "Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance", *Journal of Vocational Behavior*, 45, pp. 79-122.
- Lent, R.W.; Brown, S.D. y Hackett, G. (2000). "Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis", *Journal of Counseling Psychology*, 47, pp. 36-49.
- Liñán, F. y Chen, Y. (2009). "Development and cross-cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions", *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33, pp. 593-617.
- Liñán, F. y Santos, F.J. (2007). "Does social capital affect entrepreneurial intentions?" *International Advances in Economic Research*, 13, pp. 443-453.
- Martínez, R. (1995). *Psicometría: Teoría de los test psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Mcgee, J.E.; Mueller, S.L. y Sequeira, J.M. (2009). "Self-efficacy: Refining the measure", *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33, pp. 965-988.

- Ministerio de Educación (2009). *Avance de la estadística de estudiantes universitarios. Curso 2008/2009*. Recuperado el 18 de mayo de 2010, de <http://www.educacion.es/educacion/universidades/estadisticasinformes/estadisticas/alumnado.html>.
- Moriano, J.A.; Palací, F.J. y Morales, J.F. (2006). "Adaptation and validation of the entrepreneurial self-efficacy scale in Spain", *Revista de Psicología Social*, 21, pp. 51-64.
- Muñoz Adánez, A. (1997). "El perfil del emprendedor y el perfil del universitario español en relación con el mismo". En, A. Muñoz Adánez y F. Cachón (Eds.), *Proyecto Emprendizaje: Cuatro estudios sobre la Universidad española*. Madrid: Euroforum-Fundación General de la UCM.
- Muñoz Adánez, A. (1999). "¿Es emprendedor el universitario español?". En, A. Muñoz Adánez y M. Bautista (Eds.), *El espíritu emprendedor y la creación de empresas* (pp. 1-14). Madrid: Editorial Complutense.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2009a). *Education at a Glance*. París: Autor.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2009b). *International Migration Outlook*. París: Autor.
- Peterman, N.E. y Kennedy, J. (2003). "Enterprise education: Influencing students' perceptions of entrepreneurship", *Entrepreneurship Theory and Practice*, 28, pp. 129-144.
- Podsakoff, P.M.; Mackenzie, S.B.; Lee, J. y Podsakoff, N.P. (2003). "Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies", *The Journal of Applied Psychology*, 88, pp. 879-903.
- Reynolds, P.D.; Carter, N.M.; Gartner, W.B. y Greene, P. (2004). "The prevalence of nascent entrepreneurs in the United States: Evidence from the panel study of entrepreneurial dynamics", *Small Business Economics*, 23, pp. 263-284.
- Robinson, P.B.; Huefner, J.C. y Hunt, H.K. (1991). "Entrepreneurial research on student subjects does not generalize to real world entrepreneurs", *Journal of Small Business Management*, 29 (2), pp. 42-50.
- Schmitt-Rodermund, E. (2004). "Pathways to successful entrepreneurship: Parenting, personality, early entrepreneurial competence, and interests", *Journal of Vocational Behavior*, 65, pp. 498-518.
- Schwab, D.P. (1980). "Construct validity in organization capital perspective". En, B.M. Staw y L.L. Cummings (Eds.), *Research In Organizational Behavior* (Vol. 2, pp. 3-43). Greenwich, CT: JAI Press.
- Shapero, A. y Sokol, L. (1982). "The social dimensions of entrepreneurship". En, C. Kent, D. Sexton y K. Vesper (Eds), *The Encyclopedia of Entrepreneurship* (pp. 72-90). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Soutaris, V.; Zerbini, S. y Al-Laham, A. (2007). "Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources", *Journal of Business Venturing*, 22, pp. 566-591.

- Toledano, N. y Urbano, D. (2008). "Promoting entrepreneurial mindsets at universities: A case study in the South of Spain", *European Journal of International Management*, 2, pp. 382-399.
- Vázquez, J.L.; Georgiev, I.; Gutiérrez, P.; Lanero, A. y García, M.P. (2010). "Promoting regional development from University. Students' perception on entrepreneurship motivation and training programs", *The Trakia Journal of Sciences*, 12-13, pp. 1-7.
- Vázquez, J.L.; Gutiérrez, P.; Lanero, A. y García, M.P. (2009a). "El desarrollo del potencial empresarial de los estudiantes en las universidades públicas de la Comunidad Autónoma de Castilla y León", *Revista de Investigación Económica y Social de Castilla y León*, 12, pp. 19-170.
- Vázquez, J.L.; Naghiu, A.; Gutiérrez, P.; Lanero, A. y García, M.P. (2009b). "Entrepreneurship potential in the University: Intentions and attitudes towards new venture creation", *Bulletin UASVM Horticulture*, 66, pp. 507-512.
- Vázquez, J.L.; Naghiu, A.; Gutiérrez, P. y Placer, J.L. (2006). "University and entrepreneurship: Some results from the Spanish Legio experience 2002-06", *Buletinul USAMV-CN*, 63, pp. 1-6.
- Veciana, J.M.; Aponte, M. y Urbano, U. (2005). "University students' attitudes towards entrepreneurship: A two countries comparison", *International Entrepreneurship and Management Journal*, 1, pp. 165-182.
- Zhao, H.; Seibert, C. y Hills, C. (2005). "The mediating role of self-efficacy in the development of entrepreneurial intentions", *Journal of Applied Psychology*, 90, pp. 1265-1272.