

EL FOMENTO DE LAS COMPETENCIAS EMPREENDEDORAS EN LAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS

UN ESTUDIO DE CASOS EN ESPAÑA



NURIA TOLEDANO



Centro de Estudios Andaluces
CONSEJERÍA DE LA PRESIDENCIA E IGUALDAD

Servicio Andaluz de Empleo
CONSEJERÍA DE ECONOMÍA, INNOVACIÓN, CIENCIA Y EMPLEO



Unión Europea
Fondo Social Europeo

Esta publicación es resultado del Proyecto Euroempleo cofinanciado por el Fondo Social Europeo y el Servicio Andaluz de Empleo de la Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo.

Edita: Servicio Andaluz de Empleo. Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo.

Colabora: Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces,
Consejería de la Presidencia e Igualdad, Junta de Andalucía.

Maquetación: Colmenero & Rodríguez

Junio de 2012
Depósito legal: SE 3439-2012

EL FOMENTO DE LAS COMPETENCIAS EMPREENDEDORAS EN LAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS

UN ESTUDIO DE CASOS EN ESPAÑA



NURIA TOLEDANO



Centro de Estudios Andaluces
CONSEJERÍA DE LA PRESIDENCIA E IGUALDAD

Servicio Andaluz de Empleo
CONSEJERÍA DE ECONOMÍA, INNOVACIÓN, CIENCIA Y EMPLEO



Unión Europea
Fondo Social Europeo

ÍNDICE

Agradecimientos **pág. 8**

Introducción:

De la búsqueda de empleo a la empleabilidad **pág. 10**

Capítulo 1

El papel de las universidades en el fomento del emprendimiento y las competencias emprendedoras **pág. 14**

- 1.1. El emprendimiento: una delimitación conceptual **pág. 17**
- 1.2. Las competencias emprendedoras **pág. 25**
- 1.3. Las medidas de apoyo al emprendimiento y las competencias emprendedoras **pág. 28**
- 1.4. El estímulo del emprendimiento en el contexto universitario: la educación emprendedora **pág. 30**

Capítulo 2

Metodología: el estudio de casos como estrategia de investigación cualitativa en el campo del emprendimiento **pág. 34**

- 2.1. El estudio de casos: delimitación, concepto y características **pág. 39**
- 2.2. Tipología de estudios de casos: criterios de clasificación **pág. 42**
- 2.3. Principios fundamentales del estudio de casos como estrategia de investigación **pág. 43**
- 2.4. La evaluación de la calidad en la investigación con estudios de casos **pág. 46**
- 2.5. La praxis metodológica: el proceso investigador **pág. 47**
 - 2.5.1. Determinación de los propósitos de la investigación y revisión de la literatura previa **pág. 47**
 - 2.5.2. Planificación del diseño del estudio de casos **pág. 48**

Capítulo 3

Los casos de estudio **pág. 54**

- 3.1. La Universidad Autónoma de Madrid **pág. 55**
 - 3.1.1. El Centro de Iniciativas Emprendedoras **pág. 56**
- 3.2. La Universidad Complutense de Madrid **pág. 60**
 - 3.2.1. Compluemprende **pág. 61**
- 3.3. La Universidad Autónoma de Barcelona **pág. 63**
 - 3.3.1. El Parc de Recerca UAB y el fomento de las *spin-offs* **pág. 64**

Capítulo 4

El emprendimiento, las competencias emprendedoras y las medidas para su desarrollo: evidencias de los casos de estudio **pág. 68**

4.1. El emprendimiento, un término con múltiples connotaciones **pág. 70**

4.2. Las competencias emprendedoras en la práctica **pág. 73**

4.3. El fomento del emprendimiento, las competencias emprendedoras y la empleabilidad en la práctica universitaria **pág. 77**

4.4. Las proposiciones teóricas inducidas del estudio de caso **pág. 79**

Capítulo 5

Conclusiones finales y propuestas de actuación **pág. 82**

Bibliografía **pág. 90**

AGRADECIMIENTOS

Quisiera destacar en estas páginas mi agradecimiento a todos aquellos que han hecho posible la elaboración de esta investigación y la edición del presente libro.

En primer lugar, reconocer la labor de instituciones como el Servicio Andaluz de Empleo por comprometerse con la puesta en marcha de proyectos que persiguen el fomento del emprendimiento entre los miembros de nuestra sociedad. Las siguientes páginas conforman el resultado del proyecto «Fomento de las competencias emprendedoras y la empleabilidad» propuesto por el Centro de Estudios Andaluces, y cofinanciado en el marco del Programa «Euroempleo» por el Fondo Social Europeo y el propio Servicio Andaluz de Empleo de la Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo.

En segundo lugar, agradecer la participación de Soledad Moya, David Urbano, Beatriz Minguela y Fernando Casani, por abrir las puertas de sus universidades y, de esta manera, hacer posible el desarrollo de este proyecto.

Especial reconocimiento merecen también los profesores Gustavo Lejarriaga Pérez de las Vacas, Paloma Bel Durán, Sonia Martínez López, e Isidro de Pablo, por la información facilitada, el tiempo dedicado y la amabilidad con la que nos trataron en cada visita.

Vaya también mi gratitud para todos los técnicos, estudiantes y empresarios

universitarios que han colaborado en el estudio empírico. Sin su dedicación, no habríamos podido aproximarnos a la complicada realidad del emprendimiento en la universidad.

Una mención particular ha de llevarse Nuria Domínguez, colaboradora de este proyecto y una magnífica ayuda durante el proceso de búsqueda de información, realización del trabajo de campo, transcripción de entrevistas y parte de su análisis.

Finalmente, agradecer también a Fátima Gómez su ilusión y trabajo en la fase previa del proyecto, así como a los miembros de la Fundación Centro de Estudios Andaluces que, de alguna manera, han estado más implicados en este trabajo. Entre ellos, destacar especialmente la labor de Patricia Illana, Jose María Sánchez, Guillermo Fernández, Carmen Ruiz y Rafael Corpas. A cada uno de ellos, y en sus diferentes ámbitos de responsabilidad, agradecerles su profesionalidad, perseverancia y paciencia, sin las cuales el presente trabajo hubiera sido imposible de realizar.



INTRODUCCIÓN

De la búsqueda de empleo a la empleabilidad

Durante los últimos tiempos, hablar de éxito en el ámbito laboral se ha vinculado con el término «empleabilidad». En general, con dicho término se hace referencia al *conjunto de conocimientos, competencias y habilidades que permiten adquirir con éxito un primer empleo, mejorar o cambiar de empleo.*

De la anterior definición podemos resaltar, básicamente, tres aspectos. En primer lugar, no se trata de un fenómeno que tenga una única aplicación en un momento determinado de nuestra carrera profesional, por ejemplo en los inicios. Por el contrario, además de estar orientada a facilitar la adquisición del primer empleo con mayores posibilidades de éxito, una mayor empleabilidad está implícitamente relacionada con una mayor probabilidad de mejorar el empleo actual o generar cambios en la vida profesional y, por tanto, de alguna manera también, en la personal. En un segundo término, el vocablo empleabilidad lleva consigo un importante componente subjetivo, ya que no se trata únicamente de la consideración de un aspecto objetivo como es el de «adquirir un primer empleo» sino que hace referencia también a la mejora o modificación del mismo, algo que en gran parte depende de la situación y decisión de la persona que persigue un cambio de su situación laboral actual. Además, el propio concepto de «éxito» implica una gran subjetividad, al hallarse relacionado con el grado en el que los resultados conseguidos por una persona coinciden con

sus necesidades o expectativas. Por último, se habla de «conocimientos», es decir, «saber», competencias, «saber hacer», y habilidades «saber, saber hacer y hacer con destreza».

Empleabilidad es, por tanto, un concepto que conlleva diversos significados, pudiendo aplicarse a diferentes contextos y situaciones. En el contexto abordado en el presente libro, las instituciones universitarias y los universitarios, la empleabilidad queda vinculada, en esencia, con aquellos conocimientos, competencias y habilidades que los egresados poseen para iniciar con mayores posibilidades de éxito su andadura en el mercado laboral. Ello supone considerar los conocimientos propios de cada titulación, pero al mismo tiempo todo un conjunto de competencias genéricas que facilitan la inserción laboral en un mercado en continuo cambio. De este modo, estamos aceptando que los conocimientos derivados de las temáticas particulares en las que se forman los estudiantes en las diversas titulaciones universitarias son tan importantes como las competencias transversales que pueden convertir a cualquier estudiante, independientemente de su titulación, en un potencial de gran valor para las empresas ya establecidas y/o para la sociedad en general. En este contexto, entre las competencias clave para elevar el potencial personal de los egresados destacan las competencias emprendedoras, o dicho de otro modo, las aptitudes y habilidades para comportarse como un emprendedor.



En relación con este tema, las competencias emprendedoras, se ha desarrollado un gran debate en la literatura en torno a la cuestión de si los emprendedores, y las competencias que los caracterizan, dependen más de aspectos genéticos que contextuales. En el primer caso, se defiende el hecho de que los emprendedores nacen y no se hacen. En el segundo, en cambio, se acepta la asunción genérica de que, al menos, algunas características personales, competencias y destrezas pueden ser potenciadas y entrenadas a través de la interacción de la empresa —el potencial emprendedor— con el entorno. Dejando al margen las controversias generadas alrededor de dicha materia, nuestra básica asunción encaja dentro de la segunda opción, y uno de los entornos privilegiados en los que el estímulo de dichas competencias puede tener lugar es el contexto universitario. En consecuencia, las ideas subyacentes en el presente trabajo se resumen en la asunción de que el emprendimiento, las competencias emprendedoras y el comportamiento emprendedor puede ser aprendido, y como tal debería ser enseñado y estimulado dentro del sistema educativo; en particular en el ámbito de las instituciones de educación superior. Basándonos en esta asunción, en el presente libro reflexionamos sobre cómo algunas de las principales universidades españolas están contribuyendo al estímulo del emprendimiento y las competencias emprendedoras entre los estudiantes y la comunidad universitaria en general, y cómo tales ejemplos podrían servir de referencia para otras instituciones de educación superior situadas en diferentes regiones de España.

En el primer capítulo se revisan los aspectos conceptuales que se han desarrollado en la literatura en los últimos años en torno a este fenómeno. Para ello, comenzamos abordando los conceptos de emprendimiento y competencias emprendedoras en sus diversas acepciones, para posteriormente centrarnos en las medidas de apoyo y, más concretamente en aquellas desarrolladas en el contexto de la universidad. El segundo capítulo aborda los aspectos metodológicos de la investigación. En él se exponen los principales aspectos teóricos del estudio de casos, estrategia de investigación cualitativa adoptada en el presente trabajo. Asimismo, se explican las diversas decisiones adoptadas durante el diseño de la investigación así como durante la obtención y análisis de la información. El tercer capítulo está dedicado a la presentación de los casos de estudios, cuyos programas de apoyo se analizan en este libro, y cuyos resultados son comentados en el capítulo cuarto. Finalmente concluimos el trabajo con la presentación de las principales conclusiones y propuestas de actuación. Con dichas recomendaciones, esta obra pretende ser un instrumento de utilidad para todas aquellas instituciones que, de una u otra forma, se encuentren involucradas con los procesos de estímulo del emprendimiento y se hallen inspiradas por lograr una mejora de la empleabilidad de los ciudadanos.

CAPÍTULO 1

**El papel de las universidades
en el fomento del
emprendimiento y las
competencias emprendedoras**

Desde hace ya bastantes años existe un consenso generalizado en los ámbitos sociales, políticos y académicos acerca de la importancia de la figura del empresario y de las nuevas empresas como motores fundamentales en la generación de riqueza, empleo y bienestar. Concretamente, podemos afirmar que la aceptación unánime del papel privilegiado que deben desempeñar las nuevas y, normalmente, pequeñas empresas en la economía de todos los países se deriva, en una parte muy importante, de las conclusiones recogidas en el Informe Birch presentado en 1979 al Congreso de los Estados Unidos. Este informe analizaba la naturaleza y características de la creación de empleo en ese país para el periodo 1969-1976. Los resultados obtenidos supusieron un cambio radical en la opinión de los políticos de la época, al contradecir la idea, generalmente admitida hasta entonces, acerca del proceso evolutivo de la sociedad industrial, en el que la gran empresa constituía el modelo de organización por excelencia, mientras que la pequeña y mediana empresa (PYME) quedaba reducida a un simple vestigio de una etapa anterior al desarrollo económico. Para sorpresa de muchos, el informe Birch evidenciaba que en el periodo objeto de estudio más de dos tercios de los nuevos puestos de trabajo habían sido creados por pequeñas empresas.

A partir de entonces, las instituciones norteamericanas comenzaron a desarrollar políticas dirigidas al fomento de la crea-

ción de empresas, generalmente pequeñas, y en las que la figura del emprendedor adquiere un notable protagonismo, convirtiéndose, por tanto, también esta figura en centro de atención de dichas instituciones. Pero no sólo en Estados Unidos se despierta el interés por la creación de nuevas empresas. Igualmente, las administraciones públicas occidentales, de todas las ideologías políticas y de todos los niveles, empezaron a interesarse por establecer medidas de estímulo a la creación de empresas, asumiendo que la utilización de mecanismos de apoyo puede tener un efecto positivo tanto en el número de empresas creadas como en sus tasas de supervivencia (Toledano, 2003).

Con la llegada del nuevo siglo, más concretamente a finales de la primera década, comenzamos a vivir dentro de la economía mundial tendencias paradójicas que empezaron a cambiar —y continúan cambiando—, la forma de trabajar y vivir de los ciudadanos. Por un lado, la globalización de los mercados está delimitando las transacciones comerciales de cualquier empresa, con independencia de su ámbito de actividad. Ello hace que las personas —y los empresarios en particular— lleguen a ser más interdependientes unas de otras, pues la evolución y el porvenir que acompañan a una empresa se ven influenciados, en mayor o menor medida, por la evolución que sigue otra de igual o diferente sector. Por otro lado, a pesar de dicha interdependencia, o quizás promovida por ella, las perso-



nas se ven obligadas a tomar la responsabilidad de sus propios destinos (Baron y Shane, 2008; Kuratko y Hodgetts, 2007; Legge y Hindle, 2004; McCuddy *et al.*, 2007).

En este contexto, la preocupación por estimular el emprendimiento y el desarrollo de las competencias emprendedoras ha renacido con mayor ímpetu, convirtiéndose en un tema prioritario dentro de los círculos políticos, académicos y empresariales. Hasta la fecha, han sido muchas las actuaciones que las diversas administraciones han puesto en marcha con el fin de apoyar la creación de nuevas empresas. En los últimos años, no obstante, se ha observado un cambio de tendencia en el cual los mecanismos a corto plazo, centrados en los apoyos económicos al emprendedor, han dado paso a medidas que inciden más en promover una actitud positiva de la población hacia el emprendimiento, siendo de especial relevancia los factores del entorno que pueden intervenir en tal actitud. Entre los muchos factores identificados, la educación despunta como una variable altamente influyente en el comportamiento emprendedor (Fayolle y Klandt, 2006; Fayolle, 2007; Toledano, 2006).

En efecto, la propia Comisión Europea ha señalado en varios informes que la educación y la formación superior deberían contribuir a impulsar el espíritu empresarial, fomentando una actitud favorable y una mayor sensibilización hacia la profesión de empresario, lo cual redundaría en un mayor número de empresas. De hecho, la nueva concepción del desarrollo económico, basada en aspectos tales como la globalización, la sostenibilidad, los avances tecnológicos, etc., está poniendo de manifiesto la importancia de la acción innovadora y la receptividad de los recursos humanos hacia el aprendizaje, por lo que la facultad de adaptarse estructuralmente y la capacidad de innovar se convierten en elementos fundamentales. A este respecto, la institución universitaria puede representar un papel fundamental a la hora de impulsar la iniciativa emprendedora entre los jóvenes. Recientemente, se atisba una mayor sensibilidad de las universidades hacia este tema, y al amparo de los nuevos planes de estudio y la adaptación al proceso de Bolonia se empiezan a ofrecer cursos de carácter optativo sobre la creación de empresas en diversas titulaciones. No obstante, por todos es ya aceptado que el papel de la universidad en el proceso de generación de nuevos emprendedores no debería limitarse a la mera formación académica sino que le correspondería ir más allá (Guerrero *et al.*, 2011). Así, entre los nuevos objetivos de la educación superior debería encontrarse el desarrollo de la capacidad de empleo a través de la adquisición de competencias necesarias para promover, a lo largo de toda la vida, la creatividad, la flexibilidad, la capacidad de adaptación y la habilidad para aprender a aprender y resolver problemas, principales características del comportamiento emprendedor.

Por otra parte, cabe indicar que el enfoque que acoja una universidad en el fomento del emprendimiento entre la comunidad universitaria dependerá, entre otros factores, de la definición que adopte para identificar el emprendimiento y las competencias emprendedoras. Así pues, en el presente capítulo nos centramos específicamente en abordar los principales aspectos teóricos que giran en torno a estos conceptos, los cuales están delimitando en parte las medidas de estímulo a la creación de empresas que se están

poniendo en marcha en el contexto universitario. En concreto, trataremos de conocer a qué nos referimos cuando hablamos de emprendimiento, cuáles son las competencias emprendedoras que se identifican hoy en día en los empresarios de éxito, y cuáles son las principales estrategias que se han diseñado para su estímulo. Por último, nos detendremos en analizar el fomento del emprendimiento desde la universidad, haciendo especial hincapié en la educación emprendedora.

1.1. El emprendimiento: una delimitación conceptual

Si bien el término «emprendimiento» se emplea de forma profusa por una gran parte de la población, paradójicamente, resulta ser un concepto huidizo para los académicos y reguladores de la lengua. Hasta hace poco no se ha incorporado formalmente como un vocablo con reconocido significado en la Real Academia de la Lengua Española (RAE). Tal y como aparece en la RAE, emprendimiento tiene dos acepciones: 1) acción y efecto de emprender (acometer una obra); 2) cualidad de emprendedor.

No obstante, pese a este público reconocimiento, es justo apuntar que el término sigue siendo aún objeto de debate, y como cualquier otro término, junto al significado objetivo que pueda extraerse a través de los cauces formales, existe también un significado subjetivo que viene a completar aquél y en el que cada persona que lo utiliza añade su propia connotación personal. El contexto en el que se usa modifica también en gran medida su sentido y significación. Concretamente, en el ámbito académico el emprendimiento se ha vinculado durante

mucho tiempo con la segunda acepción reconocida por la RAE, es decir, con la figura del emprendedor. En efecto, una gran parte de los investigadores ha definido el emprendimiento en términos de su principal protagonista, lo que sugiere que dicho fenómeno implica, ante todo, la existencia de individuos con unos rasgos y características particulares. Esta idea es la que ha defendido el argumento de que existen diferencias entre las personas, en términos de rasgos internos o características de personalidad, que explican el hecho de que algunas de ellas sean empresarias y otras no. De acuerdo con esta tesis, la existencia de estas personas sería la explicación lógica a la existencia de emprendimientos en un determinado contexto:

$$E = f(e)$$

El emprendimiento (E) es una función del empresario (e), lo que implica que éstos sean considerados personas diferentes de las que no lo son. En este modelo, la presencia de rasgos específicos en determinadas personas les predispone favorablemente hacia el emprendimiento y las actividades empresariales (McClelland, 1961; Collins y Moore, 1964). Posteriores investigaciones, sin embargo, han puesto de manifiesto que no existe un número limitado y estable de características que definan al empresario (Krueger y Carsrud, 1993), cuestionando así, en parte, los estudios realizados bajo esta aproximación. Entre los rasgos psicológicos que más frecuentemente se han identificado en los trabajos empíricos cabe destacar los siguientes:

- ▮ Necesidad de logro
- ▮ Locus de control
- ▮ Tolerancia al riesgo
- ▮ Autoconfianza
- ▮ Perseverancia y determinación



- ▮ Energía y diligencia
- ▮ Creatividad
- ▮ Iniciativa
- ▮ Respuesta positiva al cambio
- ▮ Independencia
- ▮ Flexibilidad
- ▮ Previsión
- ▮ Dinamismo y liderazgo
- ▮ Habilidades sociales
- ▮ Capacidad de observación
- ▮ Optimismo

Una diferente línea de investigación que parte de las anteriores premisas subraya, sin embargo, la idea de que existen muchos tipos de empresarios, es decir:

$$E(n) = f [e(n)]$$

De este modo, las variaciones que se detectan en el fenómeno del emprendimiento vienen explicadas por las variaciones descubiertas entre los diversos tipos de empresarios. Además, este enfoque lleva implícito el reconocimiento de la influencia que tienen los factores del entorno en moderar y mediar los efectos de los rasgos y las características en los comportamientos emprendedores. Así pues, se considera que los rasgos de personalidad pueden ser situacionalmente específicos y, en cierto modo, aprendidos. Es en este aspecto, concretamente, donde se acentúa el rol que pueden jugar las universidades en el fomento del emprendimiento.

Por otra parte, nuestra comprensión del emprendimiento sería diferente si adoptáramos la acepción de la RAE en la que se vincula el fenómeno con el «efecto de emprender» o, dicho de otro modo, con el resultado. Este significado es el que históricamente aceptaron los economistas, quienes asociaron el término con la orientación hacia la rentabilidad, la inversión de capital y el riesgo. Al intentar entender mejor hechos tales como la apropiación del beneficio empresarial, los designios de los factores de producción, el fundamento de la existencia de la empresa, las causas del desarrollo económico o las relaciones que se establecen entre la propia empresa y su director, dueño o administrador, la función del empresario fue investigada, y el emprendimiento encontró su hueco como resultado de tales funciones. En este contexto, teorizar sobre el emprendimiento se reduce a teorizar sobre la función desarrollada por el empresario o emprendedor, a quien se concibe como el organizador de los factores productivos, la persona que soporta el riesgo o el innovador, entre otras aproximaciones (ver [Tabla 1.1](#)).

Tabla 1.1. Funciones atribuidas al empresario

Función	Definición del empresario
Dominical	El empresario es el propietario de la empresa y de los medios de producción, siendo también, por su propia naturaleza, el responsable. Se trata de una identificación característica de una época pasada en la que los empresarios solían ser dueños absolutos de la empresa a la vez que capitalistas y trabajadores de ella.
Asunción de riesgos	El empresario es el que asume el riesgo empresarial, entendido tradicionalmente en el sentido pasivo de «soportar riesgos», y, más recientemente en el sentido activo de «creador de riesgos» —propios y ajenos— y, por tanto, con la connotación de responsabilidad.
Percepción del excedente	El empresario es el receptor de la renta residual, es decir, aquella persona que posee la titularidad y el derecho al beneficio empresarial. Actualmente, es más destacado su papel de generador de beneficio y creador de riquezas, que el de apropiación de rentas.
Profética Buscador de oportunidades	El empresario es el que descubre las necesidades que otras personas desearán satisfacer en el futuro, en términos de calidad y cantidad de bienes y servicios, así como el que considera la forma de satisfacer tales necesidades obteniendo un beneficio por su actuación. Es, en definitiva, el que detecta oportunidades de negocio.
Inspiradora	El empresario es el que inspira a los demás el espíritu de responsabilidad, la fuerza y la integridad necesarias con el fin de que su trabajo sea de alguna forma una «creación».
Dinámica e innovadora	El empresario es el creador y artista de la empresa y de las iniciativas empresariales, es el que posee el ímpetu de generar cosas nuevas (innovaciones) con valor, imaginación e iniciativa. Dentro de esta función cabe la identificación del empresario con el promotor e iniciador de un negocio (subrayando el hecho de ser el «motor» que activa el proceso productivo), con el jefe (en el sentido de motivar a otras personas en el desarrollo de la actividad empresarial) y con el innovador (cuando aporta novedades sustanciales).
Relacionadora	El empresario es el elemento relacionador de la empresa, es decir, el que desde el interior de la empresa relaciona los factores productivos para la obtención del producto o servicio, y desde el exterior relaciona la empresa con sus clientes y proveedores.
Decisoria	El empresario es el que ejerce el poder de decisión en la empresa, es decir, el que ostenta la facultad de disponer sobre el empleo de los medios de producción. De este modo, se entiende que el empresario es también el que organiza el proceso productivo.
De autoridad	El empresario es el que lidera, motiva, inspira y persuade a los demás en la ejecución de sus respectivas tareas.

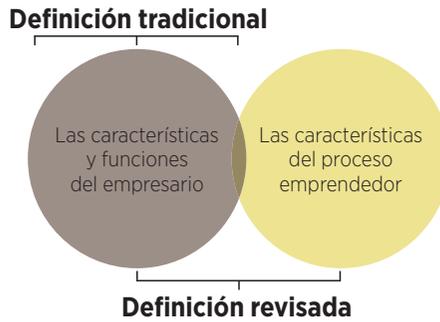
Fuente:
elaboración propia, a partir de varios autores.

Entre las distintas aportaciones de los economistas, es bajo la doctrina del desarrollo económico expuesta por Schumpeter (1934) y su figura del empresario innovador donde la consideración del emprendimiento alcanza su mayor significación. Dicho autor modifica la percepción de las teorías propias de la época, centradas en el equilibrio y en la visión de la actividad empresarial como respuesta a las fuerzas exógenas del mercado, para argumentar que el empresario es esencialmente un factor endógeno del mismo.

En su teoría sobre el desarrollo económico, Schumpeter fue capaz de integrar cuestiones tan diversas como los ciclos económicos y de empresa, la invención y la innovación, la estructura del mercado o el crecimiento empresarial. Además, atribuye al empresario, al que se refiere en sus primeros trabajos con los términos de «artista» y «visionario individual», y posteriormente con el de «científico colectivo», la función de innovar o, dicho de otro modo, la de llevar a cabo la realización de nuevas combinaciones. El emprendimiento, como resultado del ejercicio de tales funciones se sitúa, así pues, en el núcleo del crecimiento económico como uno de los grandes protagonistas en la generación de riqueza y empleo, así como en el desarrollo local y regional. A dicha percepción del emprendimiento se debe, en gran parte, la profusión de medidas de apoyo desarrolladas para fomentar la creación de empresas y las funciones que hacen posible alcanzar tal resultado.

Sin embargo, en los últimos años se ha acentuado la visión del emprendimiento como proceso (Baron y Shane, 2008; Gartner 1988; Kuratko y Hodgetts, 2007). Esta perspectiva, identificada en la primera acepción de la RAE como «la acción de emprender», es importante por varias razones. En primer lugar, permite ir más allá de las concepciones unidimensionales que ven el emprendimiento únicamente desde una perspectiva funcional, donde el emprendedor era generalmente descrito como un innovador, organizador o tomador de riesgos; o desde una óptica psicológica, donde se percibía como el poseedor de ciertos rasgos de personalidad. En segundo lugar, la percepción procesual del emprendimiento permite acentuar la evolución de acciones, comportamientos, funciones que tienen lugar a lo largo de un periodo determinado, y que culmina con la creación de una nueva empresa (Gartner, 1985, 1988) o con el desarrollo de un nuevo proyecto emprendedor dentro de una empresa ya establecida (Urbano y Toledano, 2008). A este respecto podemos afirmar que la noción de emprendimiento ha evolucionado desde una perspectiva centrada en las características y funciones del empresario o emprendedor hacia un enfoque centrado en las características del proceso emprendedor (ver Figura 1.1).

Figura 1.1.
La evolución del concepto de «emprendimiento»



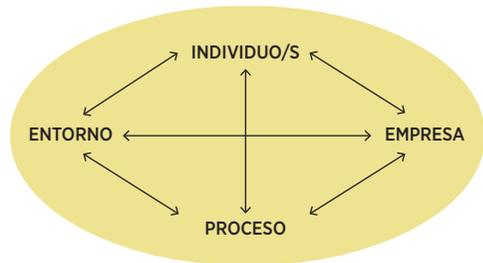
Fuente:
Bygrave y Hofer (1991).

Dentro de la moderna concepción del emprendimiento como proceso, el trabajo de Gartner (1985) constituyó un importante impulsor, al defender de forma explícita su carácter multidimensional. El autor criticó los trabajos que consideraban una única variable en su estudio, señalando que de esta forma tan sólo quedaría explicada una parte del fenómeno y su comprensión sería, por tanto, incompleta. Concretamente, Gartner (1985: 697) apuntó lo siguiente:

«El emprendimiento es un fenómeno complejo: los empresarios y sus empresas varían ampliamente, las acciones que llevan a cabo, los entornos en los que operan y a los que responden son igualmente diversos, y todos esos elementos forman combinaciones complejas y únicas en la creación de cada nueva empresa».

Teniendo en cuenta lo anterior, Gartner (1985) acentuó cuatro dimensiones en el emprendimiento: 1) el individuo o individuos que se encuentran implicados en la creación de la nueva empresa; 2) la empresa creada; 3) el entorno en el que se pone en marcha; y 4) el proceso emprendedor (ver Figura 1.2).

Figura 1.2.
Los elementos que constituyen el objeto material de creación de empresas según Gartner



Fuente:
Gartner (1985).

La consideración del proceso emprendedor como dimensión definitoria del emprendimiento fue el aspecto más revelador en el enfoque de Gartner (1985) y es el que, en general, ha sido acogido por las instituciones universitarias para fomentar el emprendimiento entre su comunidad.

Además de Gartner, merecen especial mención otras aportaciones sucesivas en las que se ofrecen precisiones con respec-

to al protagonismo que debe asumir el proceso como elemento clave en la definición del emprendimiento. Entre las contribuciones posteriores cabe destacar la labor de Bygrave y Hofer (1991), quienes definen el proceso emprendedor como aquel proceso que conlleva todas las funciones, actividades y acciones asociadas con la percepción de oportunidades y la creación de organizaciones para perseguirlas. Algunas de las características que destacan del proceso emprendedor son las siguientes:

- ▮ Se genera a través de un acto humano voluntario.
- ▮ Ocurre a nivel de la empresa individual.
- ▮ Conlleva un cambio de estado.
- ▮ Conlleva una discontinuidad.
- ▮ Es un proceso holístico.
- ▮ Es un proceso dinámico.
- ▮ Es un proceso único.
- ▮ Conlleva numerosas variables como antecedentes.
- ▮ Sus resultados son extremadamente sensitivos a las condiciones iniciales de esas variables.

En la misma línea que Bygrave y Hofer (1991) se expresan Shane y Venkataraman (2000), quienes aportan un concepto de emprendimiento fundamentado en la noción de oportunidad de negocio como acción central del proceso emprendedor. En concreto, dichos autores otorgan un rango superior a las oportunidades de negocio, su identificación, evaluación y explotación, en torno a las cuales quedarían definidos los demás elementos característicos del fenómeno (ver Figura 1.3). El primer aspecto alude explícitamente al reconocimiento de las oportunidades, mientras que el segundo y tercero hacen referencia al proceso a través del cual se aprovechan y explotan las oportunidades, respectivamente.

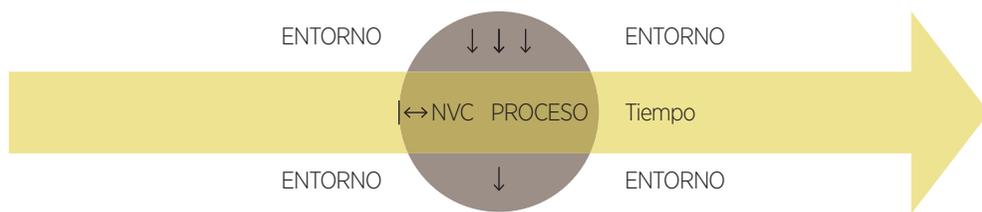
Figura 1.3.
El emprendimiento desde una perspectiva de proceso



Fuente:
Shane y Venkataraman (2000).

Otra de las contribuciones más actuales en relación con la delimitación del concepto de emprendimiento se deriva del trabajo de Bruyat y Julien (2000). Éstos coinciden con Gartner (1985) en cuanto a los cuatro elementos de estudio básicos que lo caracterizan: individuo, objeto creado —empresa—, entorno y proceso. No obstante, Bruyat y Julien (2000) entienden que el emprendimiento está relacionado, sobre todo, con el proceso de cambio; en otras palabras, con la emergencia y creación en el más amplio sentido del término, incluyendo la creación de nuevo valor como resultado material, pero también la generación de cambio y creación de valor para el emprendedor que lo lleva a cabo, como aprendizaje implícito o resultado inmaterial (ver Figura 1.4).

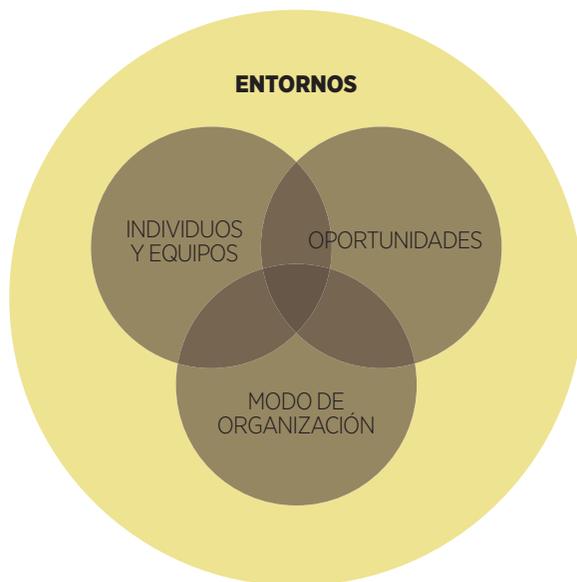
Figura 1.4.
Los elementos que constituyen el objeto material de creación de empresas según Bruyat y Julien (2000)



Fuente:
Bruyat y Julien (2000).

Por último, cabría hablar del reciente trabajo de Busenitz *et al.* (2003) en el que se contemplan las oportunidades, los individuos y/o equipos y el modo de organización dentro del entorno en el que se pone en marcha (ver Figura 1.5). Concretamente, según este modelo las oportunidades se desarrollan y analizan a partir de las interacciones entre mercados y entornos. El papel que ejercen los individuos y equipos se destaca a partir de sus características principales en los procesos dinámicos asociados con el desarrollo de capital intelectual o humano, y en la comparación de diferentes tipos de empresarios, o de empresarios y no empresarios. En el modo de organización se consideran las prácticas de gestión, la adquisición y desarrollo de recursos, y el desarrollo de sistemas, estrategias y estructuras que permiten que una oportunidad descubierta se transforme en un producto o servicio viable. El entorno, por su parte, se relaciona con los ratios de emprendimiento a nivel de población empresarial, y con los factores culturales, económicos o de mercado que convergen para caracterizarlo como un posible estímulo u obstáculo en el desarrollo del emprendimiento.

Figura 1.5.
Los elementos que constituyen el objeto material de creación de empresas según Busenitz



Fuente:

Busenitz et al. (2003).

En la intersección de todos los elementos representados en la [Figura 1.4](#) reside, en opinión de los autores, lo que constituye la verdadera delimitación del emprendimiento.

1.2. Las competencias emprendedoras

Una segunda consideración del emprendimiento como proceso ha llevado a acentuar el análisis de los comportamientos requeridos para desarrollar las actividades propias del proceso emprendedor, en particular la identificación, evaluación y explotación de oportunidades. Es dentro de este escenario donde el estudio y el fomento de las competencias emprendedoras han acaparado mayor atención por parte de académicos e instituciones.

Las competencias emprendedoras, y en general las competencias de cualquier tipo, se vinculan por tanto con determinados comportamientos. Al igual que ocurría con el vocablo «emprendimiento», el término competencia viene por sí mismo cargado de ambigüedad, siendo diferentes las acepciones que podemos encontrar para delimitarlo en función del contexto en el que nos situemos. En 2006 el Parlamento Europeo la definió como aquella combinación de conocimientos, capacidades y actitudes que se adecuan al contexto. De tal definición es importante destacar que las competencias no se identifican, en general, con un particular conocimiento, capacidad o actitud, sino más bien con la unión y aplicación de varios de ellos a una particular situación. Dicho de otro modo, poseer una determinada competencia va más allá de poseer un determinado conocimiento, capacidad o actitud. Se trata, más bien, de disponer de una mezcla de algunos de ellos y emplearlos en una situación particular de forma efectiva.

En el contexto laboral esto se traduce en el conjunto de características —conocimientos, capacidades y actitudes— que debe tener todo candidato a un puesto de trabajo para desempeñarlo de forma efectiva. En los últimos años, los debates en torno a las competencias más demandadas por las empresas en el entorno competitivo actual, aquellas que podrían contribuir a desarrollar el trabajo con mayores posibilidades de éxito profesional y personal, han situado las competencias emprendedoras en un lugar privilegiado, hasta el punto de que hoy en día se han convertido en un requisito esencial para todo aquel que quiera acceder al mercado laboral.

En general, se entiende por *competencias emprendedoras* la combinación de destrezas, conocimientos y recursos que distinguen a un emprendedor de sus competidores (Fiet, 2001). Más específicamente, bajo tal expresión se ha aglutinado un conjunto de comportamientos que distingue a emprendedores que han creado una nueva empresa y han desarrollado con éxito un proceso emprendedor, así como a aquellos empleados y gerentes que han logrado la supervivencia y el crecimiento de las empresas ya establecidas con la puesta en marcha de nuevos proyectos innovadores.

Existe una gran diversidad de opiniones en cuanto a los comportamientos que definen las competencias emprendedoras —en ocasiones, identificadas con el «espíritu emprendedor»—. De acuerdo con Olsen y Bosserman (1984) las personas exhiben comportamientos emprendedores cuando posean una combinación de los siguientes atributos:



- ▮ Orientación al rol —enfaticando efectividad
- ▮ Habilidades para pensar intuitiva y racionalmente
- ▮ Motivación, fuerza directora detrás de la acción

Posteriormente, Ray (1997) especifica aún más, e incluye entre las competencias emprendedoras las siguientes capacidades:

- ▮ Capacidad de comunicación, especialmente persuasión
- ▮ Creatividad
- ▮ Pensamiento crítico y destrezas de evaluación
- ▮ Liderazgo
- ▮ Negociación
- ▮ Capacidad en la resolución de problemas
- ▮ Capacidad en la creación de redes sociales (habilidades sociales)
- ▮ Capacidad en la gestión del tiempo

En algunas ocasiones, las competencias emprendedoras se han aglutinado en un solo concepto, como el de «auto-eficacia empresarial» (De Noble *et al.*, 1999). En él se adopta la concepción de auto-eficacia (Bandura, 1995) y se traslada al contexto emprendedor, identificando diversas dimensiones dentro del mismo y en las cuales quedarían especificadas los diversos comportamientos emprendedores. Concretamente, las dimensiones de la auto-eficacia empresarial incluirían las siguientes capacidades (De Noble *et al.*, 1999):

- ▮ Capacidades para manejar el riesgo y la incertidumbre
- ▮ Capacidad para la innovación y el desarrollo de productos
- ▮ Destrezas interpersonales y de dirección de redes
- ▮ Reconocimiento de oportunidad
- ▮ Relocalización de recursos
- ▮ Desarrollo y mantenimiento de un entorno innovador

A las capacidades señaladas con anterioridad, e incluidas en el ámbito de las competencias emprendedoras, se suelen unir un compendio de actitudes personales que irían vinculadas con aquéllas y a las que se suele aludir tanto en la literatura como en la práctica personal. A este respecto, existe un común acuerdo en incluir entre dichas actitudes los comportamientos relativos a:

- ▮ Compromiso, determinación y perseverancia
- ▮ Actitud dirigida al logro y crecimiento
- ▮ Orientación a objetivos y oportunidades
- ▮ Iniciativa y responsabilidad personal
- ▮ Conciencia verídica y sentido del humor
- ▮ Búsqueda y uso de retroalimentación
- ▮ Locus de control interno

- Tolerancia a la ambigüedad, estrés e incertidumbre
- Riesgos calculados y compartidos
- Baja necesidad por estatus y poder
- Integridad y factibilidad
- Decisión, urgencia y paciencia
- Interés por aprender de fracasos
- Interés por la formación y el empoderamiento de equipos.

Por otra parte, desde una perspectiva institucional, la Unión Europea insiste en la capacidad para innovar y aceptar las difíciles e inciertas circunstancias que rodean la puesta en marcha de nuevos proyectos cuando alude a las competencias emprendedoras. En concreto, la Unión Europea ha adoptado la noción «espíritu empresarial» para definir las competencias emprendedoras en términos de las capacidades necesarias para provocar cambios, así como para aceptar y adaptarse a los cambios provocados por el entorno. Conlleva la identificación de oportunidades y la evaluación y selección de aquellas que están acordes con las circunstancias de las personas —emprendedores en su gran mayoría— que las identifican. Las capacidades y actitudes que se incluyen en dichas competencias son, entre otras, las siguientes:

- Destrezas para planificar, organizar, analizar, comunicar, hacer, informar, evaluar y registrar
- Destrezas para el desarrollo e implementación de proyectos
- Habilidad para trabajar de forma cooperativa y flexible como parte de un equipo
- Auto-conocimiento y auto-crítica
- Habilidad para actuar con decisión y responder de forma positiva ante los cambios
- Habilidad para evaluar los riesgos y asumirlos de la forma y en el momento necesarios
- Iniciativa
- Actitud positiva ante el cambio y la innovación.

En definitiva, las diversas consideraciones teóricas sobre la competencia emprendedora nos lleva a afirmar que no se ha encontrado un único conjunto de características que puedan ser incluidas en el término. Hay diversos comportamientos identificados, pero la lista de capacidades, conocimientos y actitudes señaladas no es definitiva. Asimismo no existe un arquetipo de emprendedor en el que se puedan identificar todos los comportamientos que se han mencionado en el contexto de las competencias emprendedoras. Más bien es posible que nos encontremos con muy diversos tipos de emprendedores, en los que podemos apreciar determinadas competencias emprendedoras que sobresalen sobre las demás, dependiendo del contexto en el que se demande su aplicación. No obstante, aunque las variaciones entre los emprendedores y los distintos autores es una realidad, no llega a ser lo más destacable. Lo realmente significativo es el reconocimiento del tipo de comportamientos que caracterizan a la persona emprendedora y el hecho de que las destrezas, y actitudes incluidas en los mismos pueden adquirirse y ser estimuladas desde la universidad.

1.3. Las medidas de apoyo al emprendimiento y las competencias emprendedoras

De forma paralela al reconocimiento del importante papel que puede jugar el emprendimiento y las competencias emprendedoras en la recuperación económica de un país, en la creación de empleos, así como en el desarrollo de innovaciones, riqueza y bienestar, los gobiernos de todos los países y comunidades, independientemente de su orientación política han reconocido la importancia de estimular el espíritu empresarial y ayudar al desarrollo del emprendimiento (Spinosa *et al.*, 1997). Esto nos llevaría a aceptar la premisa de que el emprendimiento y la creación de nuevas empresas se encuentra influenciado por la existencia de incentivos que actuarían como impulsores o inhibidores de las opciones y acciones de las personas y, por tanto, también del ejercicio de la actividad empresarial. Una gran parte de los gobiernos de todo el mundo defiende esta tesis, y es por esta razón que están invirtiendo importantes recursos en el desarrollo de programas de apoyo que sirvan de estímulo y potencien el desarrollo de las competencias emprendedoras entre sus ciudadanos (Raposo, 2009; Urbano y Toledano, 2008). En España, la necesidad de desarrollar una cultura empresarial ha quedado evidente según los resultados obtenidos en el Informe Global Entrepreneurship Monitor (GEM) de 2010, según el cual estamos en los peores puestos en términos de creación de empresas con potencial de crecimiento. Algunas de las cifras sobre las que tenemos que meditar son las que reflejan los potenciales emprendedores con los que contamos. A este respecto, el estudio señala que mientras el 56% de los estadounidenses han deliberado alguna vez sobre la posibilidad de convertirse en empresarios, tan sólo el 30% de los españoles respondió afirmativamente a esta cuestión.

La diversidad de medidas de estímulo al emprendimiento es hoy elevada, algo comprensible si tenemos en cuenta las múltiples dimensiones que abarca el fenómeno, así como la multiplicidad de acciones que podrían servir de apoyo a la actividad emprendedora. A este respecto, y en un intento de clasificar y resumir las infinitas posibilidades que existen, podríamos articular las medidas de apoyo bajo dos criterios: a) teniendo en cuenta el carácter de la medida de apoyo; b) teniendo en cuenta la actividad/acción objeto de estímulo.

De acuerdo con el primer criterio —en función del carácter/tipo de la medida—, conviene apuntar que a pesar de que son muy numerosas y variadas las sub-clasificaciones y aproximaciones que podríamos emplear para organizar tales apoyos institucionales, la ordenación realizada por Douglass North (1990) en su libro *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*, nos proporciona un adecuado punto de partida.

En su origen, el movimiento institucional defiende la idea de que el cambio en los comportamientos de las personas tiene lugar en el marco de un proceso dinámico e histórico-cultural más amplio, que es el que explica las conductas actuales, el mundo social y, por extensión, también el mundo empresarial. Trasladado al campo económico, el institucionalismo

encuentra una de sus recientes aplicaciones en la teoría económica institucional de Douglass North (1990). Dicha teoría hace referencia a los distintos factores o mecanismos ideados por la sociedad para conducir las relaciones o el comportamiento humano, lo que supone la utilización del concepto «institución» de una manera muy amplia. Las instituciones, desde esta perspectiva, son las normas y reglas restrictivas que rigen en la sociedad, condicionando y dirigiendo el marco de relaciones que se producen en ella. Son imposiciones ideadas por los seres humanos que estructuran y limitan sus interacciones (North, 1994), al tiempo que reducen la incertidumbre, ya que establecen una estructura para las interacciones humanas en la vida diaria, determinando y construyendo el conjunto de elecciones de los individuos (North, 1993). En concreto, afectan al desempeño económico, ya que el marco institucional existente condiciona, mediante la estructura de incentivos y oportunidades, las acciones de los diversos agentes que actúan en la sociedad. De esta manera, los futuros empresarios y sus empresas, como unos agentes económicos más, verán limitadas sus acciones por esta estructura institucional. Las reglas de juego (derechos de propiedad, legislación mercantil, trámites de constitución, ideas, creencias culturales, género, actitudes hacia el empresario, etc.) afectarán a la aparición y desarrollo de las nuevas empresas. Por otra parte, el proceso de aprendizaje acumulativo de los seres humanos, desarrollado a través del tiempo y transmitido por sus creencias culturales de generación en generación, configura la manera en la que se desarrollan las instituciones.

Con respecto a la diversidad de apoyos existentes, siguiendo su aportación, podríamos hablar de dos grandes tipos de apoyos:

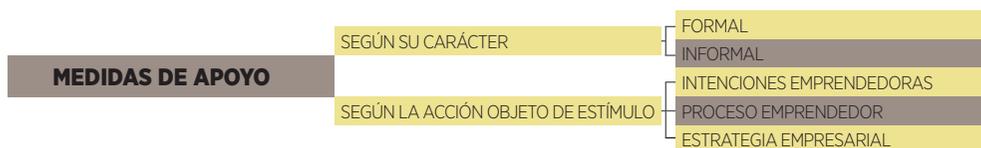
formales e informales. Dentro de las instituciones formales se situarían las normas políticas, legales, económicas y contratos que se encargan de definir el marco institucional. Dentro de las instituciones informales, en contraste, quedarían incluidas todas las normas no escritas que se van atesorando a lo largo del tiempo y que subsisten debido a los usos y costumbres, es decir, las ideas, creencias, las actitudes y valores de las personas; en definitiva, la cultura de una determinada sociedad. La cultura, por tanto, representa el marco conceptual basado en el lenguaje, bajo el cual los individuos captan la información de cierta forma, que está en consonancia con los modelos culturales aprendidos. El filtro cultural proporciona continuidad, de modo que la solución informal a los problemas de intercambio del pasado se transfiere al presente y convierte a las restricciones informales en fuentes importantes de continuidad en el cambio social a largo plazo (North, 1993).

Un segundo criterio para clasificar las medidas de apoyo al emprendimiento nos llevaría a considerar, tal y como apuntamos anteriormente, la actividad/acción objeto de estímulo. Adoptando esta perspectiva podríamos distinguir tres tipos principales de apoyo (Lundström y Stevenson, 2005):

- Apoyos dirigidos a estimular y animar a las personas a considerar la opción de convertirse en empresarios
- Apoyos relacionados con las etapas de concepción, creación e iniciación del proceso emprendedor
- Apoyos diseñados para actuar en determinados ámbitos que serían importantes para los nuevos emprendedores: internacionalización, innovación, etcétera.

En cualquier caso, los distintos tipos de apoyos —formales e informales— establecidos en las diferentes fases del proceso emprendedor —previa a tomar la decisión de emprender, durante el proceso y una vez concluido— han de ser instrumentos que se complementen para facilitar la emergencia de nuevos comportamientos (ver Figura 1.6).

Figura 1.6.
Clasificación de las medidas de apoyo al emprendimiento



Fuente:
elaboración propia.

En general, las instituciones formales normalmente proporcionan apoyos dirigidos a potenciar el emprendimiento en sus últimas fases, es decir, cuando la decisión de crear la empresa ya se ha adoptado, y, en ocasiones, el proceso emprendedor ya está en marcha. Suelen ser medidas estándar que no se adaptan específicamente a las necesidades particulares de los emprendedores. Es por ello que es necesario integrar dichas medidas con las informales dirigidas prioritariamente a actuar durante las etapas previas del proceso, en el ámbito de las actitudes y valores de las personas. No obstante, las diversas medidas pueden tener cabida en el contexto universitario, en el marco de lo que se conoce como «educación emprendedora», aspecto que tratamos a continuación.

1.4. El estímulo del emprendimiento en el contexto universitario: la educación emprendedora

Las medidas de apoyo al emprendimiento y al fomento de las competencias emprendedoras han venido desarrollándose cada vez más durante los últimos años, también en el contexto universitario. Si bien algunas de las estrategias adoptadas a nivel general podrían tener una directa aplicación en el ámbito universitario, es preciso considerar las particularidades del contexto en el que tales medidas se insertan, así como el del grupo que podría beneficiarse de ellas, en su mayoría estudiantes universitarios.

El contexto universitario podría entenderse como un subsistema educativo que se desarrolla dentro de un sistema socio-cultural más amplio. A su vez, supondría que en dicho subsistema educativo se reproducirían muchas de las características del sistema socio-cultural en el que se encuentra inmerso, es decir, de la región en la que las universidades estarían ubicadas (ver Figura 1.7).

Figura 1.7. El contexto de las universidades



Fuente:
elaboración propia.

De ahí que percibamos a las universidades andaluzas como entidades que, más que acabadas, se hallan inmersas en procesos en continuo movimiento, cuya estructura y funcionamiento evoluciona a lo largo del tiempo de acuerdo con la evolución seguida por los miembros de la comunidad regional. Situados en este marco general de cambios, podemos comprender la opinión manifestada por Bricall (2000, 2) en su Informe sobre la Universidad en el que señala:

«La cuestión más importante de la Universidad actual es su adaptación a los cambios que la sociedad le exige, tanto en relación a las enseñanzas que imparte como a la investigación que realiza».

Asimismo, dentro de este escenario, hay que tener en cuenta que la universidad, como institución social a la que se le encomienda una misión específica, desarrolla su cometido dentro de un marco institucional interno que conforma y condiciona también su estructura y dinámica. A este respecto conviene destacar que las medidas de apoyo al emprendimiento y la creación de empresas dentro de las universidades se han venido incorporando en el marco de lo que se ha denominado «educación emprendedora».

La educación emprendedora comprende un amplio conjunto de medidas pedagógicas o programas de formación y entrenamiento para el desarrollo de las actitudes y destrezas emprendedoras, las cuales conllevan también el desarrollo de ciertas cualidades personales. Así pues, aunque el principal objetivo de los programas de apoyo al emprendimiento pudiera estar dirigido a la creación de la propia empresa por parte del usuario o estudiante, una visión más amplia consideraría también el desarrollo personal del estudiante, al relacionar el comportamiento emprendedor con algunas características

personales tales como la aceptación del cambio, la flexibilidad o la creatividad (Blenker *et al.*, 2006).

Teniendo en cuenta lo anterior, dentro de las medidas de apoyo al emprendimiento en el contexto universitario podríamos referirnos, a priori, a tres tipos de medidas de acuerdo con la perspectiva o nivel que abarquen (Fayolle y Klandt, 2006):

- ▮ Nivel contextual, teniendo en cuenta la situación específica en la que se promueven los comportamientos emprendedores, con el fin de que puedan ser rentabilizados para el beneficio de la persona —el universitario—, las empresas y la sociedad en general. Se hablaría entonces de medidas de apoyo dirigidas al fomento de un tipo particular de emprendimiento, como por ejemplo, el caso de empresas sociales o tecnológicas.
- ▮ Nivel comportamental, prestando mayor atención al desarrollo de determinados comportamientos a través de la formación en competencias emprendedoras, que sean coherentes y se correspondan con las demandadas en el entorno laboral. El fomento de habilidades concretas como el liderazgo, la negociación o las habilidades sociales o comunicativas podrían situarse dentro de este conjunto de medidas.
- ▮ Nivel personal-cultural, teniendo en cuenta la búsqueda de un cambio del estado mental de los estudiantes, o dicho de otro modo, de sus creencias y actitudes, con el fin de conseguir los valores más demandados en el mercado laboral.

No obstante, a pesar de la clasificación anterior, es necesario tener en cuenta otras consideraciones. Así, por ejemplo, dado que la complejidad del entorno no ha dejado de aumentar en los últimos años, es de esperar que la complejidad de dichas medidas se incremente también, pudiendo incorporarse nuevas variables y niveles de actuación. De forma similar, la amplitud del concepto de emprendimiento nos lleva siempre al planteamiento de nuevas cuestiones, que requieren, a su vez, nuevas investigaciones. En el presente trabajo, exploramos y analizamos algunos de los casos más exitosos de apoyo al emprendimiento en el contexto universitario, con el fin de identificar nuevas variables y facilitar el diseño de nuevas medidas de actuación.

CAPÍTULO 2

METODOLOGÍA

El estudio de casos como estrategia de investigación cualitativa en el campo del emprendimiento

La investigación cualitativa, en general, se puede identificar con una aproximación multi-método (Denzin y Lincoln, 1994) que emplea enfoques interpretativos y naturalistas en la obtención y el análisis de datos (Lincoln y Guba, 1985), con el objeto de esbozar un conjunto de cualidades esenciales de fenómenos sociales complejos (Dougherty, 2002). Su importancia en disciplinas tales como la psicología, la sociología o la antropología ha sido tradicionalmente destacada. Sin embargo, sólo recientemente se ha comenzado a subrayar su utilidad en el campo del emprendimiento, donde tradicionalmente han primado las investigaciones cuantitativas, pese a que muchas de las cuestiones planteadas en este área han demandado un enfoque cualitativo para su adecuada comprensión (Gartner y Birley, 2002).

Específicamente, en los enfoques cualitativos el principal interés se sitúa en comprender, mediante un acercamiento normalmente inductivo (explorar y describir, para luego generar perspectivas teóricas), las complejas relaciones que existen en determinados contextos, adentrándose en la profunda naturaleza de las realidades con el fin de representar los hechos a través de una completa interpretación (Bryman, 1984; Chalmers, 1994; Cope, 2005; Daciler, 1997; Lakatos, 1989; Soldevilla, 1995). Los datos empíricos, o evidencias suelen obtenerse a través de técnicas subjetivas, mediante narrativas de acontecimientos que son analizados por un proceso interpreta-

tivo (Hernández *et al.*, 2003). Así pues, en contraposición al enfoque cuantitativo en el que se pretende acotar la información midiendo minuciosamente las variables del estudio, la aproximación cualitativa busca la dispersión o expansión de la información, facilitando así la contextualización del ambiente y las experiencias de los participantes y, en definitiva, aportando una perspectiva fresca, natural y holística del objeto de investigación (ver Tabla, 2.1.) (Mertens, 2005; Hernández *et al.*, 2003).



Tabla 2.1.
Diferencias entre los enfoques cuantitativo y cualitativo

Definiciones (dimensiones)	Enfoque cuantitativo	Enfoque cualitativo
Marcos generales de referencia	Positivismo, neopositivismo y postpositivismo.	Fenomenología, constructivismo, naturalismo, interpretativismo.
Punto de partida	Hay una realidad que conocer. Esto puede hacerse a través de la mente.	Hay una realidad que descubrir, construir e interpretar. La realidad es la mente.
Realidad a estudiar	Existe una realidad objetiva única. El mundo es concebido como externo al investigador.	Existen varias realidades subjetivas construidas en la investigación, las cuales varían en su forma y contenido entre individuos, grupos y culturas.
Naturaleza de la realidad	La realidad no cambia por las observaciones y mediciones realizadas.	La realidad sí cambia por las observaciones y la recolección de datos.
Objetividad	Busca ser objetivo.	Admite subjetividad.
Metas de la investigación	Describir, explicar y predecir los fenómenos (causalidad). Generar y probar teorías.	Describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes. Generar y probar teorías (en ocasiones).
Lógica dominante	Se aplica la lógica deductiva. De lo general a lo particular (de las leyes y teoría a los datos).	Se aplica la lógica inductiva. De lo particular a lo general (de los datos a las generalizaciones —no estadísticas— y la teoría).
Posición personal del investigador	Neutral. El investigador trabaja independientemente de sus propios valores y creencias. Su posición es imparcial, intenta asegurar procedimientos rigurosos y objetivos de recolección y análisis de datos, así como evitar que sus sesgos y tendencias influyan en los resultados.	Explícita. El investigador reconoce sus propios valores y creencias, incluso son parte del estudio.
Planteamiento del problema	Delimitado, acotado, específico. Poco flexible.	Abierto, libre, no es delimitado o acotado. Muy flexible.
Uso de la teoría	La teoría se utiliza para ajustar sus postulados al mundo empírico.	La teoría es un marco de referencia.
Posición personal del investigador	Neutral. El investigador trabaja independientemente de sus propios valores y creencias. Su posición es imparcial, intenta asegurar procedimientos rigurosos y objetivos de recolección y análisis de los datos, así como evitar que sus sesgos y tendencias influyan en los resultados.	Explícita. El investigador reconoce sus propios valores y creencias, incluso son parte del estudio.
Planteamiento del problema	Delimitado, acotado, específico. Poco flexible.	Abierto, libre, no es delimitado o acotado. Muy flexible.

Definiciones (dimensiones)	Enfoque cuantitativo	Enfoque cualitativo
Uso de la teoría	La teoría se utiliza para ajustar sus postulados al mundo empírico.	La teoría es un marco de referencia.
Generación de teoría	La teoría es generada a partir de comparar la investigación previa con los resultados del estudio. De hecho, éstos son una extensión de los estudios previos.	La teoría no se fundamenta en estudios anteriores, sino que se genera o construye a partir de los datos empíricos obtenidos y analizados.
Diseño de la investigación	Estructurado, predeterminado (precede a la recolección de los datos).	Abierto, flexible, construido durante el trabajo de campo o realización del estudio.
Población-muestra	El objetivo es generalizar los datos de una muestra a una población (de un grupo pequeño a uno mayor).	Regularmente no se pretende generalizar los resultados obtenidos en la muestra a una población.
Muestra	Se involucra a muchos sujetos en la investigación porque se pretende generalizar los resultados del estudio.	Se involucra a unos cuantos sujetos porque no se pretende necesariamente generalizar los resultados del estudio.
Composición de la muestra	Casos que en conjunto son estadísticamente representativos.	Casos individuales, no representativos desde el punto de vista estadístico.
Naturaleza de los datos	La naturaleza de los datos es cuantitativa (datos numéricos).	La naturaleza de los datos es cualitativa (textos, narraciones, significados, etc.).
Tipo de datos	Datos confiables y duros.	Datos profundos y enriquecedores.
Recolección de datos	Se basa en instrumentos estandarizados. Es uniforme para todos los casos.	Está orientada a proveer de un mayor entendimiento de los significados y experiencias de las personas.
Concepción de los participantes en la recolección de datos	Los participantes son fuentes externas de datos.	Los participantes son fuentes internas de datos. El mismo investigador es un participante.
Finalidad del análisis de los datos	Describir las variables y explicar sus cambios y movimientos.	Comprender a las personas y sus contextos.
Características del análisis de los datos	Sistemático; utilización intensiva de la estadística; basado en variables; impersonal; posterior a la recolección de datos.	El análisis varía dependiendo del modo en el que se hayan obtenido los datos; fundamentado en la inducción analítica; uso moderado de la estadística; basado en casos de situaciones o en personas y sus manifestaciones; simultáneo a la recolección de los datos.
Forma de los datos para analizar	Los datos son representados en forma de números que son analizados estadísticamente.	Datos en forma de textos, imágenes, piezas audiovisuales, documentos y objetos personales.
Proceso del análisis de los datos	El análisis se inicia con ideas preconcebidas, basadas en las hipótesis formuladas.	El análisis no se inicia con ideas preconcebidas sobre cómo se relacionan los conceptos o variables.

Definiciones (dimensiones)	Enfoque cuantitativo	Enfoque cualitativo
Perspectiva del investigador en el análisis de los datos	Externa (al margen de los datos). El investigador no involucra sus antecedentes y experiencias en el análisis.	Interna (desde los datos). El investigador involucra en el análisis sus propios antecedentes y experiencias, así como la relación que tuvo con los participantes del estudio.
Principales criterios de evaluación en la recolección y análisis de los datos	Objetiva, rigor, confiabilidad y validez.	Credibilidad, confirmación, valoración y transferencia.
Presentación de resultados	Tablas, diagramas y modelos estadísticos. El formato de presentación es estándar.	El investigador emplea una variedad de formatos para presentar los resultados: narraciones, fragmentos de textos, vídeos, audios, fotografías, diagramas, modelos conceptuales, etcétera.
Informe de los resultados	Los informes utilizan un tono objetivo, impersonal, no emotivo.	Los informes utilizan un tono personal y emotivo.

Las particularidades que presenta el enfoque cualitativo en la investigación de un fenómeno exigen del investigador el desarrollo de determinadas actividades que, en gran parte, vienen condicionadas por la necesidad de interpretar los sucesos sin manipular la realidad observada (Corbetta, 2003; Crotty, 2010; Weick, 1995). Entre las principales responsabilidades del investigador cualitativo se pueden destacar las siguientes (Neuman, 1994; Gillham, 2000; Marshall y Rossman, 2011):

- ▮ Observar imparcialmente la realidad objeto de estudio. Se trata de observar los hechos investigados sin emitir juicios u opiniones sobre los mismos. La observación debe ser holística, con el fin de considerar los eventos ordinarios y actividades cotidianas como suceden en sus ambientes naturales, así como cualquier acontecimiento inusual.

- ▮ Comunicar empáticamente con los informantes clave y con la audiencia del estudio. Constituye la base fundamental para interactuar efectivamente tanto con los participantes de la investigación, como con los lectores finales. Ello implica, por un lado, involucrarse directamente con las personas objeto de estudio con el fin de comprenderlas intelectual y emocionalmente, e intentar percibir la realidad tal y como ellas la perciben. Por otro lado, supone la tarea de resumir y exponer las notas esenciales de la realidad observada, proporcionando las argumentaciones alternativas para empatizar con las distintas audiencias.

- ▮ Adoptar una mentalidad abierta y flexible. La mentalidad abierta procede de una ausencia de juicios, y la flexibilidad de la capacidad de adaptar los planes de diseño originales a las circunstancias imprevisibles inherentes en todo estudio cualitativo. En

este sentido, manejar paradojas, incertidumbres, dilemas éticos y ambigüedades constituyen habilidades propias del investigador.

■ Conocer diversas técnicas de obtención de información. Para la comprensión de los fenómenos se suele requerir el empleo de distintos instrumentos de obtención de información.

Abordar el estudio del fomento de las competencias emprendedoras desde esta perspectiva supone, por tanto, no sólo una forma diferente de abordar la descripción y medición de variables sociales, sino también la adopción de una responsabilidad mayor, si cabe, por parte del investigador, dada la necesidad de empatizar con los informantes clave con el fin de interpretar adecuadamente sus significados sobre los eventos y el contexto donde ocurre el fenómeno objeto de investigación. Este segundo capítulo servirá para explicar las principales características del estudio de casos como estrategia de investigación, así como los detalles metodológicos seguidos en el presente trabajo al estudiar las medidas de apoyo a las competencias emprendedoras y el emprendimiento en el contexto de las universidades españolas.

2.1. El estudio de casos: delimitación, concepto y características

La delimitación del estudio de casos como estrategia de investigación suele derivarse de la propia concepción que se adopte del término «caso», al cual se le han atribuido diversas acepciones a lo largo del tiempo (Eisenhardt, 1989; Gillham, 2000; Gerring, 2007; Yin, 2003; Ragin, 1992). Una deter-

minación clara y concisa del vocablo es fundamental en el contexto investigador (Gerring, 2007), no sólo de cara a entender el significado teórico del estudio de casos, sino también para llevar a cabo una adecuada aplicación de la estrategia.

Un caso, en términos generales, hace referencia a un fenómeno limitado espacialmente —una unidad— que es observado en un momento concreto del tiempo o durante un determinado periodo. Su comprensión se deriva de una inferencia desarrollada a través de un proceso investigador (Gerring, 2007). De este modo, en el contexto de la creación de empresas, y específicamente en una investigación en la que, como la nuestra, se pretenda dilucidar la aplicación y repercusión de las medidas de estímulo al fomento del emprendimiento y las competencias emprendedoras en el ámbito universitario, los casos estarán inferidos de las universidades y sus programas de apoyo considerados individualmente, y de los que se obtendrá una explicación de su comportamiento a través de los agentes directamente afectados.

El «caso» también ha sido definido como (Gillham, 2000):

- Una unidad de la actividad humana que tiene lugar en el mundo natural;
- que únicamente puede estudiarse o entenderse en su propio ámbito;
- que existe «aquí» y «ahora»;
- que se combina de tal forma con su contexto que los límites con el caso son difíciles de delimitar.

De lo anterior se desprende la importancia del contexto en la definición del caso y, de ahí, la significación que posee el establecimiento de sus límites, toda vez que son

éstos los que otorgan, en gran medida, el carácter original a la investigación (Chetty, 1996; Manimala, 1988; Romano, 1989). En el ámbito del estudio de las competencias emprendedoras, la delimitación del caso se vuelve especialmente complicada, debido a la unión natural que existe entre el fenómeno estudiado —normalmente relacionado con la persona que adquiere dichas competencias o el proceso de enseñanza-aprendizaje de las mismas— y el entorno en el que se estudia —la realidad socio-económica en la que tiene lugar el proceso, o en la que se materializa su resultado.

Por otra parte, es posible que el caso, como fenómeno objeto de estudio, adquiera distintas formas, lo que daría lugar a diversas definiciones. En este sentido, se suelen diferenciar los casos que adoptan formas generales (Ragin, 1992; Yin, 2003) de aquellos que adquieren un carácter más específico (Ragin, 1993) o abstracto (Yin, 2003). Los casos generales, habitualmente, existen antes de que se inicie el proceso investigador, siendo reconocidos colectivamente como unidades individuales de estudio. Los casos específicos o abstractos, por el contrario, suelen identificarse durante el desarrollo de una investigación previa, tomando la forma de constructos teóricos. En el marco de nuestra investigación, los casos objeto de estudio —universidades y/o programas de apoyo— serían ejemplos de casos concretos (ver Figura 2.1).

Figura 2.1.
Ejemplos de casos para la investigación en creación de empresas

CASOS CONCRETOS	CASOS ABSTRACTOS
<p>Persona en algún tipo de rol (Empresario potencial, nuevo empresario)</p>	<p>Comunidades, grupos o sociedades (El empresario rural, social, étnico, tecnológico, femenino, joven, los distritos industriales)</p>
<p>Producto/s, proyectos o programas (Proyectos/productos nuevos en los que se materializa la nueva empresa, programas de apoyo a la creación de empresas)</p>	<p>Relaciones personales, sociales o laborales (Formación de equipos para la creación de empresas, utilización de redes sociales en la creación de empresas)</p>
<p>Organizaciones públicas, privadas o mixtas (Nueva empresa, parques tecnológicos que promueven el desarrollo de nuevas empresas)</p>	<p>Decisiones personales, económicas u organizativas (Decisión de crear la empresa, decisión de invertir en nuevos proyectos, decisiones estratégicas)</p>

Fuente:
adaptación de Yin (2003).

Por otra parte, conviene señalar que, al igual que el término «caso» ha sido conceptualizado de diversas formas, el «estudio de casos», como estrategia de investigación social ha sido también caracterizado de muchas maneras (Eisenhardt, 1989; Gillham, 2000;

Stake, 1995; Yin, 2003). No obstante, lo relevante y definitorio es su naturaleza eminentemente empírica, la cual, a través del empleo de múltiples fuentes de evidencias, permite el estudio de un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto natural, incluso cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no resultan muy evidentes (Yin, 2003). Así pues, la principal razón que justifica su utilización es la búsqueda de una comprensión completa de un fenómeno o evento actual individual, grupal, organizacional o social, dentro de su propio contexto, a partir de la observación y análisis de sus principales características. De este modo, el conocimiento de las condiciones del entorno en las que tiene lugar el caso objeto de estudio se vuelven fundamentales para su comprensión. Además, al constituir dicho contexto una parte esencial del caso, las potenciales variables que podrían resultar de interés aumentan de manera importante incrementando, al mismo tiempo, la complejidad de la tarea del investigador, quien carece de control alguno sobre los eventos.

Asimismo, cabe destacar que la aplicación del estudio de casos resulta especialmente aconsejable en aquellas situaciones en las que se posee escaso conocimiento sobre el evento investigado, las perspectivas teóricas vigentes son inadecuadas o carecen de una robusta sustentación empírica, se examina un área temática nueva o se observan procesos de cambio longitudinal (Eisenhardt, 1989). Por ello, se considera una estrategia de investigación primordialmente apta para plantear nuevos marcos teóricos que mejoren la comprensión del fenómeno analizado (Eisenhardt, 1989). No obstante, su adecuada utilización permite también la verificación o testación de teorías existentes (Yin, 2003). En ambos

supuestos, la posibilidad que ofrece el estudio de casos para abordar un fenómeno de forma holística y en profundidad lo convierte en una estrategia apropiada para responder cuestiones de gran dificultad, como las del tipo «cómo» o «por qué».

Por último, merece especial mención el papel que desempeña el estudio de casos en la investigación de naturaleza evaluativa (Cronbach *et al.*, 1980; Guba & Lincoln, 1981; Patton, 1990), siendo éste uno de los usos que más se ha extendido en los últimos años dentro del campo de investigación de la creación de empresas. Concretamente, en este sentido, se pueden identificar, al menos, cuatro formas de aplicación:

- Para explicar los vínculos causales que se derivan de la implementación de determinados programas de apoyo al emprendimiento y los efectos producidos en términos de número de nuevas empresas y/o empleos.
- Para describir la forma en la que se diseñan e implementan las intervenciones públicas de estímulo a la actividad emprendedora en su propio contexto.
- Para ilustrar ciertos temas y cuestiones que emergen en todo programa de apoyo al emprendimiento (por ejemplo, identificación de la población objetivo, requisitos para seleccionar los beneficiarios del programa, etc.).
- Para explorar las situaciones en las que la intervención evaluada no dispone de claros resultados.

Es en éste último ámbito, en el que se contextualiza nuestra investigación.

2.2. Tipología de estudios de casos: criterios de clasificación

En la literatura organizacional, y en particular en el contexto de la investigación sobre las competencias emprendedoras, la definición del propósito de los estudios de casos es consistente con la existencia de diversas tipologías de los mismos (Bonache, 1998; Cepeda Carrión, 2006; Urbano y Toledano, 2007; Yin, 2003). Específicamente, las diferentes perspectivas desde las que se pueden percibir los propósitos de la investigación dan lugar a distintas categorías de estudios de casos, las cuales determinan, en gran parte, la naturaleza del diseño así como su desarrollo posterior. Entre las distintas categorizaciones, podríamos destacar, debido a su especial aplicación en el campo del emprendimiento, las siguientes:

■ Estudios de casos descriptivos, exploratorios y explicativos (Yin, 2003). Se trata de una de las clasificaciones más reconocidas y extendidas en el contexto de la investigación del emprendimiento. En concreto, de acuerdo con este criterio de clasificación los estudios de casos son catalogados en función del procedimiento a través del cual se llega a conocer y exponer la realidad objeto de análisis. Mientras el objetivo principal de los estudios descriptivos consiste en conocer un fenómeno determinado a través de la representación exacta de sus actividades, objetos, procesos y personas vinculadas, el estudio de casos exploratorio persigue, sobre todo, conseguir nuevos datos para familiarizarse con un fenómeno sobre el que no existe un marco teórico adecuadamente definido, reduciendo así la incertidumbre existente sobre dicho fenómeno o sobre algún aspecto relevante del mismo. Finalmente, la investigación explicativa supone, en esencia, responder a la pregunta «por qué», siendo el proceso de verificación de proposiciones el medio a través del cual se consigue. Nuestra investigación combinaría la tipología de estudio de casos exploratorio y explicativo a la vez.

■ Estudios de casos intrínsecos, instrumentales y colectivos (Stake, 1995). La principal razón de diferenciación reside en el interés que suscita el estudio del caso para el investigador y sus destinatarios o, dicho de otro modo, el grado de comprensión que proporciona sobre el fenómeno estudiado u otros relacionados con él. En el estudio de casos intrínseco el propósito de la investigación se sitúa en la comprensión profunda del caso objeto de análisis, dado su particular e intrínseco interés científico. En cambio, en el estudio de casos instrumental, el caso se convierte en un instrumento para entender otra situación o aspecto de notable interés. Además, el estudio de casos instrumental puede replicarse con varios casos, supuesto que es identificado en la literatura como «estudio de casos colectivo» (Stake, 1994; 1995). Con esta variante del estudio instrumental se suele obtener una mejor comprensión del fenómeno con el que se relaciona, e incluso una teorización más perfeccionada, razón por la que hayamos seleccionado dicha tipología para la presente investigación.

Estudios de casos inductivos —aplicados para la construcción de nuevas teorías— y deductivos —dispuestos para la testación o el contraste de teorías previas— (Eisenhardt, 1989, 2007; Yin, 2003). La distinción de los estudios de casos se efectúa atendiendo a los propósitos principales que posee la investigación en relación con el marco teórico en el que ésta se inserta. En la presente investigación el carácter inductivo prima sobre el deductivo.

Estudios de casos objetivos o deterministas (positivistas) e interpretativos o constructivistas (Grant y Perren, 2002). La identificación de los estudios de casos responde, en último término, a la aproximación filosófica que el investigador adopta para percibir, comprender y transmitir la realidad objeto de estudio. Mientras los primeros perciben los fenómenos como una realidad externa y objetiva, los segundos los aprecian desde una perspectiva interna, subjetiva y, en definitiva, personal. Concretamente, en la investigación sobre las competencias emprendedoras que abordamos en el presente trabajo hemos adoptado un enfoque interpretativo, destacando de este modo los razonamientos que los informantes clave realizan sobre las cuestiones planeadas.

Por último, de la clasificación anterior conviene resaltar su naturaleza no excluyente, razón por la que un determinado estudio de casos podría abarcar más de una categoría —como ocurre con el nuestro—. Además, en ocasiones, distintas clasificaciones hacen referencia, en esencia, al mismo tipo de estudio.

2.3. Principios fundamentales del estudio de casos como estrategia de investigación

Además de las características que identifican el estudio de casos como estrategia de investigación, existen varios principios aplicables a la misma, que constituyen también aspectos a tener en cuenta a la hora de llevar a cabo la investigación. En concreto, los principios fundamentales del estudio de casos se pueden resumir en: el uso de un muestreo teórico; la triangulación; la lógica de la construcción de patrones previamente establecidos; y la generalización analítica (ver Figura 2.2).

Figura 2.2.
Principios del estudio de casos como estrategia de investigación



Fuente:

adaptación de Gerring (2007) y Yin (2003).

En primer lugar, en los estudios de casos, lo característico en cuanto al proceso de muestreo es su naturaleza teórica y tentativa. Una muestra se encuentra integrada por un conjunto de casos que, sometidos a un análisis formal, conforman el sujeto inmediato de la investigación (Gerring, 2007). En consecuencia, el carácter teórico del muestreo supone que los casos que integran la muestra se seleccionan a propósito en función de la comprensión que pudieran otorgar del objeto de estudio, así como de la posibilidad real de acceder a ellos que tenga el investigador. De otro lado, caracterizar la muestra como tentativa implica que dicha muestra, además, pueda sufrir variaciones a lo largo del proceso de investigación (Yin, 2003).

Por otra parte, cabe resaltar que la muestra en un estudio de casos es, por definición, reducida, llegando en ocasiones a quedar integrada por un único caso (estudio de casos único). En concreto, en la presente investigación se seleccionaron tres casos.

El número limitado de casos que caracteriza esta estrategia de investigación es a su vez ilustrativo del mayor rigor con el que se abordan los casos considerados en el estudio. No obstante, cabe también la posibilidad de realizar estudios de casos con un número relativamente elevado de los mismos, circunstancia en la que se suele reducir la intensidad con la que se efectúa la aproximación a la realidad estudiada, principalmente en términos de número de observaciones realizadas. En tales supuestos, lo habitual es que la muestra de casos pertenezca a una población más amplia en la que se encuentra representada la problemática objeto de investigación (ver Figura 2.3). Asimismo, también existen situaciones en las que la muestra se equipara a la población, de tal forma que todos los casos potenciales quedan incluidos en la investigación (Gerring, 2007).

Con respecto al segundo principio, la triangulación, cabe acentuar que su principal propósito es la integración de múltiples fuentes de datos en un diseño multi-método. Con ello

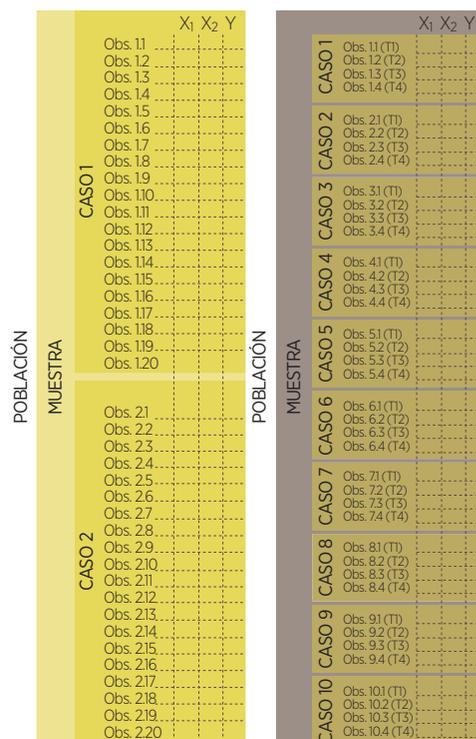
se pretenden solventar los posibles errores que pudieran derivarse de la utilización de una única fuente de información o método de obtención de datos, así como de las interpretaciones parciales que en consecuencia podrían generarse (Jick, 1979). Específicamente, en la obtención y análisis de la información la triangulación cumple dos objetivos. En primer lugar, reducir el error aleatorio propio de cualquier sistema de medición (Kumar *et al.*, 1993) confirmando los resultados (Miles y Huberman, 1994) y, en segundo lugar, mejorar la comprensión del fenómeno investigado y de este modo la calidad de la investigación (Yeung, 1995).

En tercer término, y dentro del contexto científico, la lógica de la construcción de patrones previamente establecidos ha sido considerada habitualmente un modelo de explicación básico (Kaplan, 1964), y específicamente en los estudios de casos múltiples una estrategia analítica genérica (Miles y Huberman, 1994; Yin, 2003). Bajo dicha lógica, los fenómenos objeto de análisis se explican a partir de su relación con diferentes elementos —eventos y/o subsistemas—, de tal forma que juntos constituyen un sistema unificado. El modelo derivado de las evidencias empíricas se compara con el previsto, según establece el marco teórico en el que se contextualiza el estudio (Yin, 2003).

Por último, la generalización analítica constituye una forma específica de generalizar los resultados de la investigación. Su particularidad se deriva del carácter teórico que adopta el proceso de muestreo en el estudio de casos, en contraposición a la naturaleza estadística de las muestras empleadas en las investigaciones cuantitativas, cuyos resultados son generalizables estadísticamente (Hamel *et al.*, 1993). En concreto, a través de la generalización analítica se testa

la validez de los resultados de la investigación —normalmente un nuevo modelo explicativo— con los marcos teóricos que giran en torno al fenómeno y las preguntas de la investigación (Yin, 2003). De este modo, las resoluciones de la generalización pueden poner de manifiesto cierta incompatibilidad con las teorías existentes, en cuyo supuesto se requeriría una investigación adicional, o una superposición con las mismas, lo que indicaría que la nueva teoría derivada del estudio de casos tan sólo conllevaría una reformulación parcial de la teoría previa.

Figura 2.3.
El muestreo teórico



Fuente:
 Gerring (2007).

2.4.

La evaluación de la calidad en la investigación con estudios de casos

En la investigación cualitativa, y en particular con el estudio de casos, la evaluación de la calidad investigadora se realiza, básicamente, de acuerdo con los principios de validez y fiabilidad. En este contexto, el concepto de «validez» hace referencia a la corrección o credibilidad que proporciona una descripción, conclusión, explicación, interpretación o, en general, cualquier otro aspecto relacionado con la investigación (Maxwell, 1996). Desde este punto de vista, el término «validez» no presupone la existencia de una verdad objetiva con la que pueda compararse un determinado argumento o explicación. Es más, en el contexto cualitativo, la idea de demostrar una verdad objetiva no es esencial para el principio de validez. Lo fundamental, en cambio, es proporcionar al investigador algunas pistas para distinguir los resultados y explicaciones creíbles de aquellos que no lo son (Maxwell, 1996). Dicho de otro modo, el investigador debe tener la posibilidad de «testar» las conclusiones del estudio en el mundo real y evidenciar su veracidad.

De lo anterior se desprende que para que un estudio de casos sea útil y creíble no es necesario que alcance la «verdad absoluta» (Maxwell, 1996). Incluso en algunos ámbitos, como el de las competencias emprendedoras, donde la principal problemática se halla ineludiblemente relacionada con el comportamiento humano y las condiciones socio-culturales en las que se manifiesta, sería engañoso intentar buscar una «verdad absoluta». Por ello, la validez ha de entenderse como un concepto relativo que se valora en función de las circunstancias particulares de la investigación. De hecho, no es tanto un resultado como un propósito a lograr (Maxwell, 1996). Así pues, el aspecto clave reside en superar «la amenaza de validez», es decir, el riesgo de estar equivocado. Técnicamente, dicho riesgo se materializa en el concepto de «explicación alternativa», o lo que se conoce como «hipótesis rival» (Huck y Sandler, 1979).

En la práctica, asegurar la validez del estudio de casos implica, en último término, especificar cómo se pueden descartar interpretaciones distintas de las que aporta el investigador tras el análisis de los resultados. Para ello, se contemplan distintos tipos de validez y distintos tests o procedimientos. Los tests más comunes en el campo de la ciencia social (Eisenhardt, 1989; Maxwell, 1996; Yin, 2003) y, por tanto, idóneos para aplicarlos en el área de creación de empresas son los siguientes:

▮ **Validez de constructo.** Alude a la necesidad de establecer las medidas operacionales adecuadas para apreciar los conceptos objeto de estudio. Este test es aplicable durante la fase de obtención de la información, así como en el momento de componer el informe final del estudio de casos.

▮ **Validez interna.** Se aplica únicamente en determinados tipos de estudios de casos — estudios explicativos o causales—, y se relaciona, en general, con la correspondencia que existe entre el fenómeno estudiado, teniendo en cuenta el significado que los informantes clave atribuyen al mismo, y la forma en la que el investigador refleja dichos

significados. Dado que lo que se examina es la interpretación correcta de los hechos clave para el entendimiento del fenómeno, su aplicación tiene lugar durante la etapa de análisis de las evidencias.

▮ **Validez externa.** Se refiere a la posibilidad de generalizar las conclusiones extraídas a otros contextos de estudio. Este test se utiliza durante la fase de diseño de la investigación.

Junto a los criterios de validez anteriores cabe destacar el criterio de fiabilidad, a través del cual se pretende demostrar que las distintas tareas realizadas por el investigador durante el desarrollo del estudio de casos, y especialmente durante el proceso de obtención de información, podría efectuarlas otro investigador llegando a las mismas conclusiones (Yin, 2003).

2.5. La praxis metodológica: el proceso investigador

En general, las investigaciones desarrolladas a partir del estudio de casos requieren un diseño previo de investigación que implica la toma de diversas decisiones o el seguimiento de distintas etapas, las cuales podríamos englobar en dos grupos: a) decisiones relativas al enfoque teórico y conceptual de la investigación, y b) decisiones relativas al diseño empírico o trabajo de campo. Dentro del primer grupo se incluyen las decisiones relacionadas con la especificación de los objetivos del estudio o preguntas de investigación, así como del contexto teórico en el que se insertará (ver apartado 2.5.1). El segundo grupo, en cambio, afecta a las elecciones que deben hacerse de cara a obtener la información

relevante que dé respuesta a las preguntas de investigación (ver apartado 2.5.2).

2.5.1. Determinación de los propósitos de la investigación y revisión de la literatura previa

Con la delimitación de los propósitos se inicia la investigación. Dicha delimitación constituye una parte sustancial en el desarrollo de cualquier estudio, dado que condiciona, en gran parte, el resto de las decisiones del proceso investigador y determina tanto la conveniencia de llevarlo a cabo como el tipo de estudio de casos que se desarrolla y la estrategia más apropiada para su realización (Yin, 2003; Eisenhardt, 1989; Stake, 1995).

En concreto, el propósito principal de nuestro trabajo se resume en analizar las prácticas destinadas al fomento de las competencias emprendedoras entre la población universitaria en las universidades españolas consideradas centros de excelencia y modelos en el estímulo del emprendimiento y la creación de empresas. Asimismo, con dicho análisis pretendemos valorar las actividades más exitosas que se han puesto en marcha en los últimos años en nuestro país y proponer líneas de actuación futuras que contribuyan al desarrollo de las competencias emprendedoras entre los jóvenes universitarios de Andalucía.

Asimismo, toda investigación se puede contextualizar en un marco conceptual o teórico previo. El contexto teórico de la investigación, es decir, el sistema de conceptos, asunciones, expectativas, creencias y teorías que apoyan e informan el estudio, es una parte clave del proceso investigador. A dicho contexto, generalmente, se le denomina marco conceptual y se le atribuye la función de explicar, en forma grá-



fica o narrativa, las principales cuestiones que se analizan a través del estudio de casos, así como las relaciones que se presumen entre ellas (Miles y Huberman, 1994; Maxwell, 1996). Para ello, lo que académicamente denominamos «revisión exhaustiva de la literatura» es siempre necesaria, no sólo para desarrollar el estudio e interpretar adecuadamente las evidencias que de él se obtengan, sino también para establecer propósitos de investigación no abordados con anterioridad.

En el contexto específico de la investigación sobre emprendimiento y competencias emprendedoras, área de estudio considerada aún en su adolescencia (Busenitz *et al.*, 2003; Davidsson *et al.*, 2001), la consolidación de conocimientos o la generación de otros nuevos sobre algunas problemáticas concretas que giran en torno a este fenómeno supone, de alguna forma, la detección de ciertas deficiencias en los razonamientos previos. En este sentido, la revisión de los trabajos publicados con anterioridad en el ámbito de interés se considera una condición necesaria para el desarrollo adecuado de cualquier investigación. Además, en el presente trabajo, la revisión de literatura que hemos realizado¹ nos ha servido también para acotar la investigación, pudiendo identificar los conceptos clave a emplear durante las preguntas de investigación, así como para atribuir significados a la evidencia empírica, no sólo para los grupos de interés involucrados directamente en la investigación, sino también para los destinatarios externos interesados en el tema objeto de estudio; en particular, el personal de las administraciones públicas involucradas en tareas de asesoramiento para el empleo y autoempleo.

2.5.2. Planificación del diseño del estudio de casos

Diseñar adecuadamente la investigación es un requisito necesario para desarrollarla con éxito. El diseño de una investigación basada en un estudio de casos posee ciertas peculiaridades que merecen especial atención.

En primer lugar, hemos de tener en cuenta la necesidad de superar la concepción tradicional —y más arraigada en estudios de corte cuantitativo— del diseño de la investigación como una sucesión lineal de etapas, para adoptar un enfoque interactivo que resalte la naturaleza contingente y no lineal de las decisiones adoptadas (Martin, 1982; Maxwell, 1996). De este modo, quedaría abierta la posibilidad de emplear secuencias diferentes en función del tipo del estudio de casos que abordemos. En segundo lugar, merece especial mención la concepción del diseño como guía orientativa para el investigador (Yin, 2003). A este respecto, el requisito de conservar la coherencia en el diseño se extiende más allá de los elementos que lo integran, abarcando también la relación que mantienen éstos con la realidad experimentada durante el proceso investigador. Ello, en ocasiones, puede requerir la revisión y modificación del diseño original, razón por la que el diseño del estudio de casos no adopta un carácter fijo e inmutable, sino que goza de gran flexibilidad. Es por esta razón, que a veces resulta imposible realizar con la suficiente antelación una previsión de las actividades investigadoras necesarias (viajes, entrevistas, detección de

¹ En el apartado «Bibliografía» se expone la relación de manuales y referencias empleada en el presente estudio.

informantes clave, determinación de bibliografía a revisar, etc.) para materializar la investigación.

Entre las principales decisiones a adoptar durante esta etapa caben destacar: la concreción del propósito principal de la investigación en objetivos más específicos o preguntas de investigación, la delimitación de los métodos de obtención y análisis de la información, los criterios a adoptar para seleccionar los casos o para presentar el informe final (ver Figura 2.4).

Figura 2.4.
Elementos del diseño del estudio de casos



Fuente:
Yin (2003).

En el presente trabajo, las preguntas principales se diseñaron bajo las formas «qué», «cómo» o «por qué». Específicamente, nuestra parte exploratoria se ha desarrollado a través de las siguientes cuestiones:

- ▮ ¿Qué programas de apoyo al emprendimiento se están llevando a cabo en la universidad?
- ▮ ¿Qué significado se atribuye al término «emprendimiento»?
- ▮ ¿Qué competencia emprendedora es la más relevante de cara a crear con éxito una nueva empresa o proyecto?

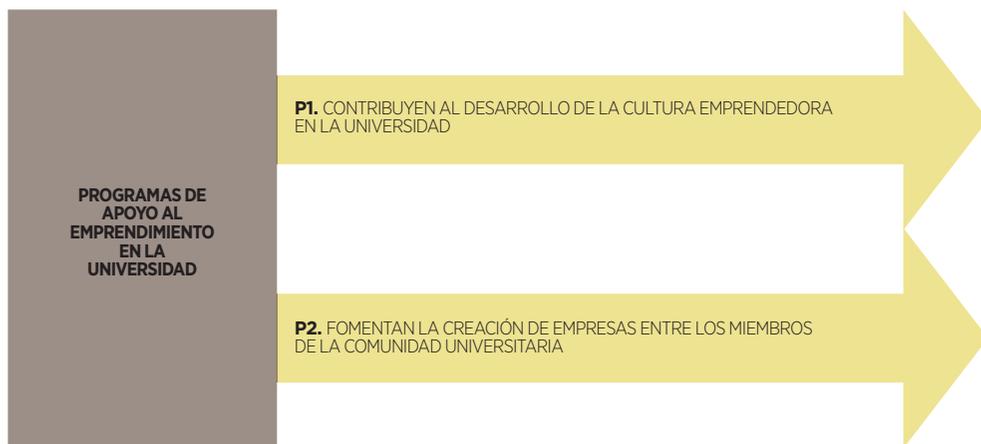
En contraste, en la parte explicativa de nuestra investigación empleamos cuestiones del tipo «cómo» y «por qué». Siguiendo este esquema, planificamos plantear los siguientes interrogantes:

- ▮ ¿Cómo se han implementado los programas de apoyo al emprendimiento vigentes en la universidad?
- ▮ ¿Por qué se han adoptado esas líneas de actuación para fomentar el emprendimiento y las competencias emprendedoras en la universidad?

Asimismo, nuestra investigación cuenta con una proposición teórica implícita de

partida, obtenida a partir de la revisión de la literatura realizada, según la cual los programas de apoyo al emprendimiento y al estímulo de las competencias emprendedoras favorecerían el desarrollo de una cultura emprendedora en el contexto universitario y la creación de empresas entre los miembros de la universidad (ver Figura 2.5.).

Figura 2.5.
Proposiciones teóricas



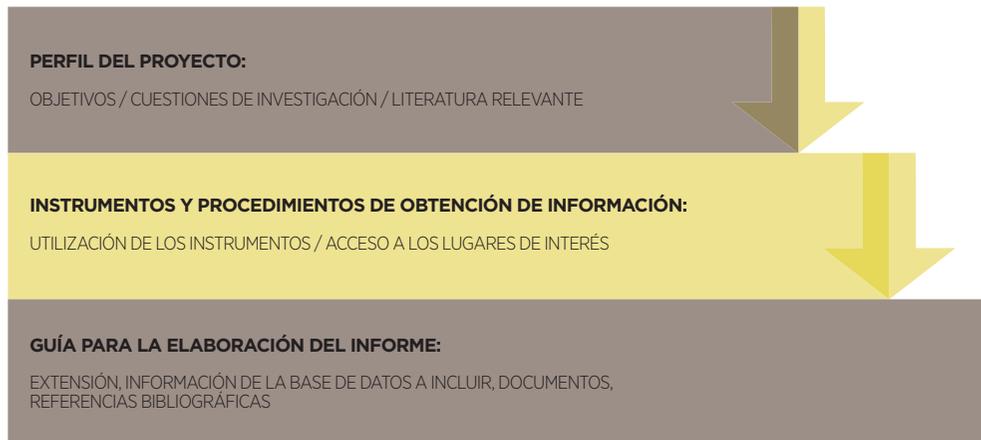
Fuente:
elaboración propia.

En cuanto a la determinación de la unidad de análisis, o dicho de otro modo, a los casos que formarían parte del estudio, cabe indicar que, de acuerdo con la aproximación cualitativa empleada, la selección se realizó a partir de un muestreo teórico —y no estadístico—. Siguiendo dicho criterio, tal y como hemos apuntado con anterioridad, los casos se eligen por su particular idoneidad para explicar el fenómeno objeto de investigación. Específicamente, en nuestro trabajo, al pretender obtener una visión de los principales programas de apoyo a las competencias emprendedoras implementados en las universidades españolas, elegimos en primer lugar las universidades más importantes dentro del ranking de universidades en España, y dentro de éstas, las que habían sido distinguidas como centros de excelencia a nivel internacional. Así mismo, también tuvimos en cuenta no sólo el hecho de obtener diferentes supuestos de partida, en cuanto a características de los programas de apoyo más significativos de las universidades, sino también las oportunidades de aprendizaje que los distintos casos nos ofrecían y la posibilidad de acceder a las fuentes de información necesarias. Siguiendo todos estos criterios, las universidades seleccionadas en nuestro estudio de casos múltiple fueron, finalmente, la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Autónoma de Barcelona.

Con respecto a los métodos empleados para la obtención de la información, con el fin de otorgar mayor solidez a las evidencias derivadas de los casos de estudio se previó la aplicación del concepto de triangulación que Yin (2003) propone, alternando distintos procedimientos. Así pues, la entrevista personal semi-estructurada a técnicos, directores de los programas de apoyo y emprendedores, fue combinada con la celebración de grupos de discusión organizados entre los propios emprendedores, y con el análisis de diversa documentación escrita y publicada en memorias de las universidades, estadísticas y páginas web. De esta forma, fue posible mantener y asegurar uno de los principios básicos del enfoque cualitativo basado en el estudio de caso, según el cual la evidencia relativa a cada uno de ellos es más consistente cuando procede de un amplio ratio de datos (Yin, 2003).

Por otra parte, los requisitos de fiabilidad de la investigación quedaron garantizados mediante el uso del mismo protocolo de estudio para cada caso. En concreto, en dicho protocolo especificamos el perfil de nuestro proyecto, los instrumentos y procedimientos a emplear durante el trabajo de campo y la guía para el informe del caso de estudio (ver Figura 2.6).

Figura 2.6.
Elementos del protocolo



Fuente:
elaboración propia.

De otra parte, siguiendo las recomendaciones de investigadores cualitativos (Yin, 2003, Eisenhardt, 1989; Strauss y Corbin, 1998), el proceso de análisis lo desarrollamos de forma paralela a la recogida de información a lo largo del año 2011 y comienzos del 2012. En este sentido, cabe destacar que todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas sus partes más relevantes. Los conceptos clave fueron codificados y clasificados a través de categorizaciones que fueron modificándose conforme se obtenían nuevos datos, haciendo uso para ello del programa Atlas-ti.

Por último, con el fin de establecer nuevas propuestas teóricas se planteó la adopción de una propuesta inductiva de construcción explicativa, realizando previamente un análisis de los casos en profundidad.

CAPÍTULO 3

Los casos de estudio

En este capítulo se presentan las características más relevantes de los casos objeto de estudio. Teniendo en cuenta la gran diversidad de lectores a los que pueden dirigirse los estudios de casos que presentamos, la simplicidad y la claridad en la exposición son los principios básicos que rigen la elaboración del capítulo. Por ello, en las tres universidades en las que desarrollamos nuestro estudio —la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Autónoma de Barcelona—, seguimos el mismo esquema de presentación, introduciendo en primer lugar las características de las universidades para, a continuación, presentar los aspectos más relevantes de los diferentes programas/instituciones de apoyo, así como las distintas medidas y acciones incluidas en los mismos.

3.1. La Universidad Autónoma de Madrid



La Universidad Autónoma de Madrid (UAM) es una de las más importantes de España. Fue fundada en 1968, estructurándose inicialmente en cinco facultades: Ciencias, Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales (sección Económica), Derecho, Filosofía y Letras, y Medicina, que

inicialmente se localizaron en diferentes zonas de Madrid, al carecer de campus propio.

En 1971, con la inauguración del campus de Cantoblanco, la UAM inicia una etapa de expansión y consolidación. Por un lado, aumenta la oferta docente, creándose además la Facultad de Psicología y, por otro, se eleva el número de proyectos de investigación y de servicios de apoyo para ambas actividades. La propuesta de ordenación física del campus del arquitecto Carlos Ferrán en 1983 fue la base del posterior desarrollo urbanístico del campus, que se materializa en los años siguientes con la construcción de numerosos edificios e infraestructuras que conforman su imagen actual. Asimismo, la universidad se expande fuera del campus de Cantoblanco con la adscripción de siete nuevas escuelas universitarias (cinco de enfermería, una de fisioterapia y una de magisterio) y dos centros mixtos, ampliándose también la red de hospitales adscritos.

Durante los años ochenta del pasado siglo se comienza a otorgar una mayor atención a la calidad de la investigación y a la creación de institutos.

La promoción del emprendimiento y el estímulo de la cultura empresarial comienza a ser un objetivo importante dentro del contexto universitario a principios de los años noventa. En 1991 se crea la Fundación Universidad Autónoma de Madrid como



principal organismo encargado de fomentar las relaciones entre la universidad y la sociedad. Dicha fundación desarrolla también un papel importante en el fomento del emprendimiento, especialmente a través del estímulo de la creación de empresas de base tecnológica, canalizando de esta forma las actividades investigadoras del profesorado. Dentro de los valores promulgados por la propia fundación, se encuentran los de creatividad, innovación, implicación y profesionalidad, todos ellos representativos de una clara apuesta por el fomento de la cultura emprendedora. Junto al fomento de dicha cultura, el desarrollo de la ciencia, la educación medioambiental, la responsabilidad social y la proyección internacional constituyen sus estrategias principales. Asimismo, el desarrollo de vínculos de colaboración con otras instituciones y empresas ha sido una constante entre sus objetivos, hecho que queda reflejado en los numerosos convenios y acuerdos de cooperaciones existentes.

Actualmente, la UAM es conocida por ser una universidad emprendedora, siendo pionera en España en la promoción del emprendimiento dentro de las instituciones de educación superior. En 2009 fue seleccionada como Campus de Excelencia Internacional. En nuestros días está formada por siete facultades, una Escuela Politécnica Superior y tres escuelas universitarias adscritas, además del Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle. Cuenta con más de 36.000 estudiantes y alrededor de 200 académicos. Durante el curso académico 2011-2012 el número de grados y másters impartidos giraron en torno a 45 y 70 respectivamente.

3.1.1.

El Centro de Iniciativas Emprendedoras (Caso 1-C1)

El Centro de Iniciativas Emprendedoras (CIADE) de la UAM es una iniciativa pionera en la universidad española creada para estimular la cultura del emprendizaje y el autoempleo entre la comunidad universitaria.

Nace en 1998 fruto del convenio de colaboración entre el Grupo Caja Madrid y la UAM. Desde su origen, su principal misión ha sido la de promover la colaboración con los diversos agentes de la sociedad española en general, y de la Comunidad Autónoma de Madrid en particular, con el fin de divulgar los valores que giran en torno a la iniciativa emprendedora en la universidad. En particular, mediante el estímulo de la cultura emprendedora y el fomento de la creación de empresas, la universidad asume un papel más activo en cuanto a su contribución al desarrollo social y del territorio, y a la mejora de la empleabilidad de los jóvenes universitarios. Asimismo, la facilitación de la inserción laboral de colectivos desfavorecidos y la transferencia de conocimiento a la sociedad forman parte de la misión del CIADE.

Para el cumplimiento de dichos objetivos, el CIADE ofrece un servicio integral de apoyo en todas las fases del proceso de creación de una empresa, desde el nacimiento de la idea de negocio hasta su consolidación. El enfoque utilizado se basa en un proceso que pasa por sensibilizar, capacitar, acompañar y asesorar, tanto a estudiantes como a investigadores del ámbito universitario que posean inquietudes emprendedoras y deseen poner en marcha su idea de negocio o empresa (ver Figura 3.1).

Figura 3.1.
Principales acciones de apoyo durante el proceso emprendedor del CIADE



Fuente:
elaboración propia.

En concreto, las labores de sensibilización tienen el objetivo de concienciar y lograr un cambio cultural hacia el autoempleo entre los estudiantes y otros agentes universitarios. Para ello, se realizan visitas a alumnos de diferentes licenciaturas y grupos de investigación, así como mesas redondas o conferencias en colaboración con instituciones que trabajan en el fomento del emprendimiento. En un segundo término, a través de la capacitación, se pone a disposición de los emprendedores una amplia oferta formativa con el fin de complementar sus conocimientos técnicos y cubrir así, en la medida posible, las necesidades derivadas de su idea de negocio. Por otra parte, a través de acciones de asesoramiento se proporciona acompañamiento a los emprendedores para dar forma a su idea de negocio y ayudarles a desarrollarla hasta su eventual puesta en marcha. A su vez, las labores de asesoramiento se llevan a cabo a través de diversas etapas, teniendo en cuenta la fase en la que se encuentre la

creación de la nueva empresa o proyecto. Específicamente, dichas etapas se concretan en:

1. Evaluación previa de la viabilidad de la idea de negocio

Se realiza un cuestionario *on-line* con el fin de obtener, a priori, una imagen de la idea de negocio, que será completada con posterioridad a través de una entrevista personal.

2. Acompañamiento en la elaboración del plan de empresa

Para su realización se pone a disposición del emprendedor un tutor personalizado que se presta a la elaboración de la primera versión del documento hasta determinar la viabilidad del proyecto.

3. Orientación y asistencia en la búsqueda de financiación

Mediante el contacto continuo con entidades financieras y de capital riesgo,

así como con inversores institucionales, se procura facilitar la viabilidad financiera de los proyectos empresariales asesorados.

4. Despacho abierto

Una vez constituida la empresa se pone a disposición del emprendedor un consultor generalista que, a su vez, trabaja con una red de profesionales expertos en las distintas áreas de la empresa y con instituciones preocupadas por el desarrollo del emprendimiento para ayudar al emprendedor durante el inicio de la actividad.

5. Alojamiento

Gracias al trabajo en red con otras instituciones como el Parque Científico de Madrid, el Parque Tecnológico de Madrid o la red de centros de empresas del IMADE y de los ayuntamientos próximos, el CIADE pone a disposición de los emprendedores distintos servicios de alojamiento e incubación de empresas recién creadas.

Por otra parte, junto a las medidas anteriores, se han implementado un conjunto de acciones de apoyo diseñadas preferentemente para satisfacer las necesidades de dos perfiles distintos de emprendedores: a) aquellos que cuentan con competencias emprendedoras e iniciativa para emprender, pero que carecen de una idea, y b) aquellos que cuentan con ideas, pero carecen de iniciativa y determinación para llevarlas a cabo. Para atender a cualquiera de estos usuarios el CIADE cuenta con una «Bolsa de Ideas», en la que se registran ideas y emprendedores y se facilita el contacto entre las distintas partes.

La puesta a disposición de material de ayuda para los emprendedores en la web del CIADE es otra de las iniciativas con las que se pretende estimular el emprendimiento en la universidad. Entre los recursos disponibles en dicha web cabe destacar los siguientes:

- **Auto diagnóstico del emprendedor.** El CIADE ofrece al emprendedor la oportunidad de autoevaluar sus aptitudes para el autoempleo, valorando su idea de negocio y orientándole con respecto a la organización de los recursos necesarios para alcanzar el éxito.
- **Herramientas para la realización de un Plan de Negocio.** Se pone a disposición del emprendedor una serie de herramientas que faciliten el desarrollo de su idea de negocio, así como la realización del plan de empresa o negocio.
- **Información sobre formas jurídicas.** Se ofrece una clasificación detallada de las posibles formas jurídicas que puede adoptar una nueva empresa.
- **Información sobre la creación de la empresa.** Se ofrece información sobre los pasos a seguir durante el proceso de constitución y puesta en marcha de la empresa, tanto en el caso de las personas físicas, como en el caso de las personas jurídicas.
- **Financiación, ayudas y subvenciones.** En los enlaces que se publican en la web de CIADE se facilita al emprendedor la tarea de buscar financiación, ayudas o subvencio-

nes; informándole de las convocatorias vigentes, tanto en el ámbito nacional como en el ámbito comunitario.

Asimismo, es importante destacar que el CIADE tiene en cuenta las diversas particularidades que conlleva el proceso emprendedor en diferentes sectores de actividad (ver Figura 3.2).

Figura 3.2.
Clasificación de los emprendimientos según los apoyos del CIADE



Fuente:
elaboración propia.

Por esta razón, sus apoyos y asesoramientos están claramente divididos en tres secciones:

▮ **Emprendimiento en el campo de la ciencia y tecnología.** En esta categoría se incluyen los proyectos empresariales cuyas actividades se circunscriban a las Ingenierías (Industriales, Telecomunicaciones, Informática, Aeronáutica...), Ciencias Naturales (Biología, Farmacia, Física, Química, Medicina, Medioambiente...) o formales (Matemáticas, Computación...).

▮ **Emprendimiento en Humanidades y Ciencias Sociales.** Esta categoría contiene, por un lado, todas aquellas iniciativas basadas en las disciplinas relacionadas con el conocimiento humano y la cultura: la lingüística, la filología, la filosofía, la literatura, la geografía, la historia y la prehistoria, la antropología, la creación y el arte. Por otro lado, dentro del área de Ciencias Jurídicas y Sociales se incluyen todas aquellas iniciativas basadas en los estudios de economía y administración de empresas, sociología, políticas, psicología o derecho.

▮ **Emprendimiento social.** En esta clase se incluyen los proyectos cuyos objetivos sociales priman sobre los económicos, creando en consecuencia entidades no lucrativas.

Adicionalmente, para el caso de los emprendimientos sociales, el CIADE ha puesto en marcha una Escuela de Emprendedores Sociales con el fin de promover y apoyar de manera especial este tipo de empresas. Su objetivo fundamental es promocionar la figura del emprendedor social, como agente generador de iniciativas que aportan soluciones innovadoras a las diferentes problemáticas sociales de su entorno. Más específicamente, se pretende fomentar la participación ciudadana para que, con el apoyo de instituciones públicas y privadas, se diversifiquen las iniciativas destinadas a evitar o eliminar situaciones de exclusión social. De este modo, con dichas medidas se pretende complementar las soluciones vigentes de carácter asistencial propias del trabajo social, con ayudas dirigidas a la culminación de procesos de inserción a través de iniciativas de economía social sostenible, prestando especial atención a los colectivos en riesgo de exclusión social.

Desde la perspectiva sectorial, la Escuela de Emprendedores Sociales apoya iniciativas sociales, culturales, medioambientales o de cooperación internacional, siempre y cuando estén materializadas en proyectos que tengan un enfoque colectivo, se orienten a la mejora de las condiciones de vida de sus destinatarios, se gestionen democráticamente, independientemente de la forma jurídica, y se planifique su autosuficiencia financiera y viabilidad futura.

Junto a las acciones anteriores, es importante destacar la adopción de otras medidas que, con carácter esporádico, se diseñan y desarrollan a lo largo del año. Entre ellas se encuentra la convocatoria anual del premio al mejor emprendedor del año.

Por último, cabe destacar la labor de investigación y asistencia técnica que realiza el CIADE en las distintas áreas en las que el emprendimiento constituye una herramienta de desarrollo.

3.2. La Universidad Complutense de Madrid



Por su tradición e historia, la Universidad Complutense de Madrid (UCM) es una universidad de referencia en España.

La UCM fue fundada inicialmente en Alcalá de Henares en 1499. No obstante, su verdadero origen como universidad se remonta a 1293, fecha en la que se crea el Estudio de Escuelas Generales de Alcalá, que daría lugar dos siglos después a la Universidad Complutense de Cisneros. En el curso 1509-1510 ya funcionaban cinco Facultades: Artes y Filosofía, Teología, Derecho Canónico, Letras y Medicina. En 1836 la universidad fue trasladada a Madrid, donde toma el nombre de Universidad Central. Posteriormente, en 1927, se planificó la construcción de un área universitaria en la zona de Moncloa. En 1970 la Universidad Central pasa a denominarse Complutense, recuperando la denominación de su lugar de origen. Es entonces cuando se crea el campus de Somosaguas para albergar el grueso de las facultades de Ciencias Sociales.

A lo largo de su historia, el gran potencial docente e investigador que ha caracterizado a la UCM ha hecho que fuera seleccionada como Campus de Excelencia Internacional en 2010. La formación académica se complementa con una gran oferta deportiva y de

actividades culturales, con las que la universidad aspira a contribuir a la formación, no sólo de buenos técnicos sino también de mejores ciudadanos. En este sentido, es importante resaltar su especial sensibilidad hacia las personas con discapacidad, quedando de manifiesto en las directrices de su programa de gobierno el impulso permanente de medidas concretas que favorezcan la integración y la igualdad real de oportunidades de las personas con discapacidad. Cabe citar, a modo de ejemplo, la creación de la Oficina para la Integración de Personas con Discapacidad (OIPD), destinada a conocer la situación de este colectivo y realizar las acciones oportunas que permitan su acceso a la educación superior en igualdad de condiciones y su plena integración dentro de nuestra comunidad universitaria.

En la actualidad, se compone de veintiuna facultades y cinco escuelas universitarias. En sus aulas se ofertan 170 estudios oficiales, entre grados, másters y programas de doctorado, y dispone de 179 titulaciones propias. Durante el curso 2011-2012 contó con más de 75.000 estudiantes, en torno a 6.200 profesores y un número de personal de administración y servicios superior a 4.500.

3.2.1. Compluemprende (caso 2-C2)

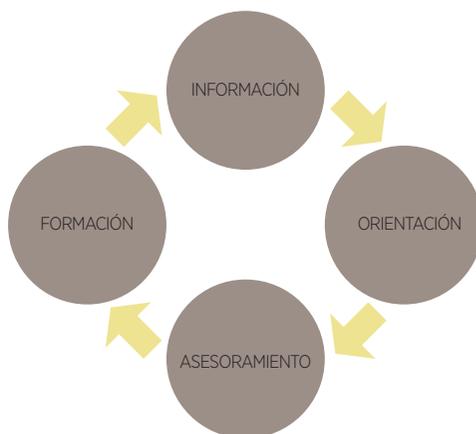
Compluemprende es la oficina complutense del emprendedor universitario creada a iniciativa del Vicerrectorado de Estudiantes de la UCM para apoyar a los universitarios que tengan una idea de negocio y deseen desarrollarla, así como para difundir la cultura emprendedora entre la comunidad universitaria.

Compluemprende es además el Punto de Asesoramiento del Programa Campus del

Emprendedor, perteneciente al Portal de Emprendedores de la Consejería de Empleo y Mujer de la Comunidad de Madrid. En parte, fruto de esta colaboración, el público destinatario de Compluemprende se extiende más allá del estudiante universitario para abarcar a cualquier personal que trabaje en la UCM (profesores o personal de administración y servicios), personas que hayan finalizado sus estudios en dicha universidad y, en general, a cualquier persona de Madrid interesada en explotar comercialmente una idea de negocio.

Las principales medidas de apoyo desarrolladas en Compluemprende se corresponden con acciones de información, orientación, asesoramiento y formación (ver Figura 3.3).

Figura 3.3.
Principales acciones de apoyo durante el proceso emprendedor de Compluemprende



Fuente:
elaboración propia.

El principal objetivo de las actividades informativas es el fomento de la cultura emprendedora, para lo que se desarrollan, principalmente, jornadas de difusión y presentación de las acciones de Compluemprende en diferentes entornos universitarios. Asimismo, la difusión de folletos explicativos, las aplicaciones informáticas en las que se resume la principal información y forma de acceso a los diversos servicios ofrecidos (página web) o la participación en foros de empleo complementan las actividades divulgativas. Esporádicamente, participan también en la convocatoria de premios y concurso de ideas y nuevas empresas de base tecnológica (EBTs) para las modalidades de ideas innovadoras y de creación de empresas (*spin-off*). Las tareas de orientación y asesoramiento tienen lugar a través de la celebración de entrevistas individuales con los usuarios, en las que se ofrece apoyo para el desarrollo de la idea de negocio y para la elaboración del plan de negocio. Las actividades formativas, por su parte, se enmarcan dentro del catálogo de créditos de libre configuración ofertados por la universidad, por lo que dichas actividades sirven también para completar el currículum de los estudiantes, constituyendo de esta manera un reclamo para aquellos que, en principio, no tienen una deseabilidad o intención clara de crear su propia empresa, pero lo consideran una actividad formativa práctica para completar su perfil profesional y mejorar de alguna manera su empleabilidad. Concretamente, durante el periodo lectivo de los cursos académicos las actividades formativas que se llevan a cabo suelen abarcar los siguientes contenidos:

- ▀Elaboración de plan de negocio y simulación.
- ▀Jornada de formación/orientación para la creación de empresas.
- ▀Cursos de habilidades emprendedoras: trabajo en equipo, comunicación, negociación, liderazgo, dirección de reuniones y hablar en público.
- ▀Creación de empresas, elaboración grupal de plan de empresa y desarrollo de otras competencias emprendedoras.

Por otra parte, con respecto a la lógica operativa seguida por los programas de asesoramiento cabe destacar su variación en función del tipo de usuario que solicite los servicios de Compluemprende. Dichos usuarios son clasificados, inicialmente, en función de su intencionalidad en la creación de su propia empresa. De este modo, se habla de «usuarios de crédito», que suelen ser los asistentes de las jornadas y actividades de difusión genéricas con el fin de lograr los créditos necesarios para completar su currículum académico; «usuarios crédito-proyecto», quienes además de requerir el crédito para su formación muestran una clara deseabilidad de crear su propia empresa; y «usuarios proyecto», que manifiestan una clara intención de crear su propia empresa y se encuentran en el proceso de elaboración del plan de negocio. Las dos últimas categorías de usuario suelen ser los beneficiarios directos de las acciones de asesoramiento y de formación especializada que ofrece Compluemprende.

3.3. La Universidad Autónoma de Barcelona

UAB

Universitat Autònoma de Barcelona

La Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) se fundó en 1968 en Bellaterra (Cerdanyola del Vallés, Barcelona) con la misión principal de ofrecer un servicio público de educación superior basado en la enseñanza, la investigación y el estudio.

Su estructura organizativa ha ido creciendo con el tiempo, distribuyéndose en la actualidad en tres campus localizados en la región metropolitana de la ciudad de Barcelona. En Bellaterra se ubican la mayoría de facultades, departamentos, institutos y servicios, siendo también la sede de un importante clúster científico y tecnológico. El campus de Bellaterra es, asimismo, la sede del Parque de Investigación de la UAB, en torno al cual existe un conjunto de centros y consorcios específicos de investigación. El campus de Sabadell es la sede, conjuntamente con el campus de Bellaterra, de la Escuela de Ingeniería, de la Facultad de Economía y Empresa y de la Unidad Docente del Parc Taulí (adscrita a la Facultad de Medicina). Por último, en la ciudad de Barcelona se ubican tres de las seis unidades docentes de la Facultad de Medicina (Unidad docente de Sant Pau, unidad docente de Vall d'Hebron, unidad docente del Hospital del Mar), mientras que Badalona acoge la unidad docente de Germans Trias i Pujol.

A lo largo de los años setenta y ochenta se crean gran parte de las facultades, escuelas y departamentos que existen en la actualidad, estando representadas áreas de conocimiento como humanidades, ciencias sociales, ciencias de la salud, ciencias experimentales e ingeniería. Durante los años 90, el crecimiento en la investigación facilitó la creación de nuevos programas de educación, incluidos máster y programas de doctorado. En 2009, la UAB fue declarada Centro Internacional de Excelencia.

Actualmente la UAB es el tercer centro universitario con más productividad científica del Estado español, según el informe «Indicadores bibliométricos de la actividad científica española - 2004», realizado por encargo de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT). La UAB desarrolla acuerdos de colaboración con la industria, el Gobierno y otras universidades. En su nueva etapa, la UAB se caracteriza por la transferencia de conocimiento que enriquece la clásica estructura universitaria como consecuencia de las retroalimentaciones de las investigaciones desarrolladas en el campus. Su actual misión se orienta hacia la enseñanza, la investigación y las actividades de transferencia tecnológica, adoptando un especial compromiso con la promoción del emprendimiento. Entre sus datos más significativos se encuentran las cifras de sus estudiantes (más de 9.000) y estudiantes internacionales (más de 4.500), así como sus convenios de investigación (casi 300).



3.3.1.

El Parc de Recerca UAB y el fomento de las spin-offs (Caso 3-C3)

El Parc de Recerca UAB es una fundación privada sin ánimo de lucro, constituida a finales del año 2007 como un eje básico de tres entidades punteras en investigación, la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) y el Institut de Recerca i Tecnologia Agroalimentàries (IRTA). Su principal objetivo es impulsar la mejora de la transferencia de conocimientos y de tecnología entre la universidad y la empresa, así como promover el desarrollo de proyectos innovadores y la creación de empresas de base tecnológica.

Además de los departamentos y de los grupos de investigación de la UAB, el Parc incluye numerosos centros e institutos de investigación ubicados en el campus de Bellaterra y en la Granja Torre Marimón (Caldes de Montbui). Todos ellos llevan a cabo su actividad alrededor de cinco ejes temáticos principales: Biotecnología y Biomedicina, Sanidad y Producción Animal y Procesado y Seguridad de los Alimentos, Ciencias Experimentales y Tecnologías, Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencia y Tecnologías Ambientales.

La oferta de transferencia tecnológica y de servicios científico-técnicos del Parc de Recerca UAB está dirigida tanto a los investigadores de los centros e institutos propios de la UAB, del CSIC y del IRTA como a todos los demás centros e institutos que configuran el Parc de Recerca UAB, así como a los Grupos de Investigación de la misma universidad. También se pueden beneficiar las empresas ubicadas en el espacio del Parc y las *spin-offs* o *start-ups* surgidas a raíz de la actividad de investigación de la universidad.

El Parc de Recerca UAB funciona en la actualidad como una herramienta eficaz de apoyo a los emprendedores, las empresas e investigadores que pretendan la transferencia de conocimiento y de tecnología. En particular, contempla la creación de empresas como una de las vías principales para transferir conocimiento a la sociedad y aportar nuevas salidas a los mercados profesionales. Asimismo, el Parc se encarga de fomentar el espíritu emprendedor entre la comunidad universitaria y ofrece servicios para promover y lograr con éxito la creación y el crecimiento de una empresa de base tecnológica. Concretamente, el Parc de Recerca UAB (PRUAB) acoge a todos aquellos emprendedores relacionados con la UAB que están interesados en crear una empresa basada en la investigación. A ellos les ofrece asesoramiento durante el proceso emprendedor y la consolidación de la nueva empresa, tanto en los ámbitos legales o fiscales, como en los vinculados con la promoción y comercialización (ver Figura 3.4).

Figura 3.4.
Principales acciones de apoyo a los emprendedores del Parc de Recerca



Fuente:
elaboración propia.

Específicamente, los principales servicios que ofrece el Parc en esta materia son los siguientes:

- ▮ Evaluación de la idea de negocio.
- ▮ Soporte en la elaboración del plan de negocio.
- ▮ Asesoramiento legal y fiscal.
- ▮ Búsqueda de perfiles para completar el equipo emprendedor (socios o externos).
- ▮ Paquete básico de marketing y comunicación.
- ▮ Consultoría en aspectos comerciales y de promoción (por ejemplo, cómo posicionar un producto/servicio determinado, uso de recursos web, asistencia a ferias y congresos, etc.).
- ▮ Desarrollo de la actividad empresarial; asesoramiento del plan comercial, crecimiento de la empresa e internacionalización.
- ▮ Acceso a la red de contactos del Parc que participan en la transferencia de conocimiento (SECOT, Cámara de Comercio, ayuntamientos, centros tecnológicos, etc.).
- ▮ Acceso con unas condiciones ventajosas a los diferentes servicios científico-técnicos.
- ▮ Tramitación de ayudas básicas de I+D+i y convenios con empresas especializadas en la tramitación de ayudas públicas a precios más competitivos.

Por otra parte, el Parc de Recerca UAB pone a disposición de las nuevas empresas una amplia gama de espacios y servicios dirigidos a la interacción entre investigación y empresa. El objetivo es transferir el conocimiento y la tecnología generados dentro de la universidad a la industria y a la sociedad en general. En concreto, dispone de una Incubadora

de Empresas donde las empresas *spin-off* disponen de las condiciones apropiadas para su consolidación y crecimiento y diversos centros de I+D+I de empresas consolidadas. Se trata de espacios polivalentes adaptados a las necesidades de los emprendedores en las distintas etapas de crecimiento. Los diferentes espacios de incubación cuentan con alquileres subvencionados por el Parc para facilitar la etapa inicial de puesta en marcha y crecimiento de la empresa. Todas las empresas *spin-off* acogidas al Parc reciben atención y acompañamiento personalizado. En concreto, cada empresa tiene asignado una persona que gestiona y coordina sus peticiones, al tiempo que asesora en todo el proceso de creación y crecimiento de la empresa. Asimismo, el Parc de Recerca UAB dispone de un plan anual de formación dirigido a emprendedores que comprende sesiones de *networking* y sesiones formativas en ámbitos como la financiación pública, proyectos europeos o errores frecuentes cometidos por los emprendedores.

Por otra parte, es importante destacar las labores de promoción y divulgación de las nuevas empresas organizadas por el Parc de Recerca a las que tienen acceso todos sus miembros. Entre ellas, cabe destacar la asistencia a ferias nacionales e internacionales, la aparición en medios de comunicación, y la organización de jornadas de presentación y encuentros empresariales.

De otro lado, merece especial mención el programa de apoyo al emprendedor en ciencias sociales, el cual surge como respuesta al compromiso del Parc de poner el conocimiento al servicio de la sociedad. En particular, se ofrece asistencia a los investigadores interesados en iniciar un proyecto empresarial propio en el ámbito social, y a aquellos investigadores que apuesten por hacer transferencia de conocimiento mediante proyectos de colaboración con entidades externas.

Por último, cabe resaltar que la Fundació Parc de Recerca UAB también ofrece apoyo a aquellas iniciativas sin ánimo de lucro que tengan impacto social (empresa social).

CAPÍTULO 4

El emprendimiento, las competencias emprendedoras y las medidas para su desarrollo: evidencias de los casos de estudio

Tal y como se ha mencionado a lo largo de los capítulos anteriores, la razón principal que justifica la utilización del estudio de casos como estrategia de investigación es la búsqueda de una mayor comprensión en relación con un fenómeno o evento actual, dentro de su propio contexto, a partir de la observación y análisis de sus principales características. Así pues, resulta obvio que los resultados del estudio que presentamos en este capítulo no tengan otro propósito que el de elaborar un informe entendible para sus destinatarios/lectores, en torno al fenómeno del emprendimiento en el contexto universitario, poniendo de manifiesto las principales evidencias obtenidas (apartado 4.1) así como las proposiciones teóricas que de ellas se puedan derivar (apartado 4.2).

En concreto, sobre la base de los casos presentados en el capítulo anterior, analizamos en las próximas páginas los factores críticos que han sido considerados por los informantes clave de cara a fomentar el desarrollo del emprendimiento y las competencias emprendedoras desde la universidad. Para ello, dividimos el análisis en tres apartados en los que comparamos las principales opiniones en relación con el significado atribuido al concepto «emprendimiento», la identificación de las competencias emprendedoras clave, y las medidas de apoyo que se están llevando a cabo para contribuir al estímulo del emprendimiento y la mejora de la empleabilidad entre el colectivo universitario. El análisis de las evi-

dencias se lleva a cabo otorgando especial significación al contexto en el que se han obtenido. En términos metodológicos, cabría indicar que nuestra comprensión como investigadores se genera, en gran parte, a través de la relación personal e interactiva que se mantiene con el sujeto/objeto de la investigación (Guba y Lincoln, 1994). A este respecto, conviene recordar que durante la obtención de la información fue importante «mimetizarse» en el ambiente, con el fin de insertarse en el mundo «vivo» en el que ocurre el fenómeno estudiado. Llegar a una profunda comprensión a través de dicha relación supone, en cierta medida, que una parte de la subjetividad inherente como investigador, como ser humano, se integra en el resultado final del análisis. No obstante, dicha subjetividad, lejos de ser una desventaja, supone un valor añadido en el estudio de casos, toda vez que la perspectiva personal del investigador forma también parte del contexto de la investigación.

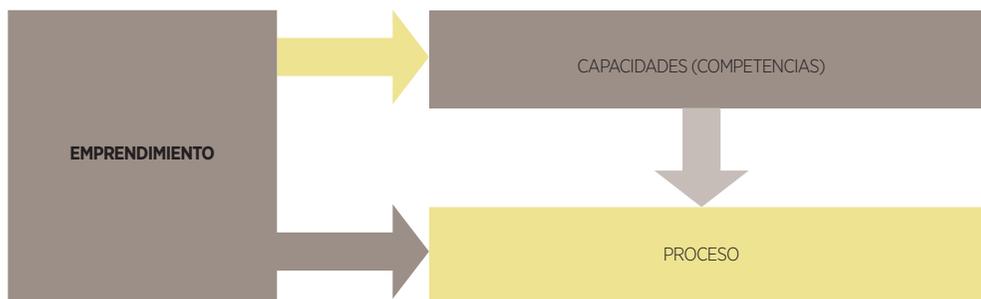
Finalmente, cabe recordar que en el marco de cada uno de los casos de estudio analizados fueron entrevistados diversos colectivos (directores, técnicos, emprendedores), cuyos nombres hemos obviado para mantener su privacidad. Las opiniones de los informantes, independientemente del colectivo al que pertenecieran, se han agrupado bajo las siglas C1, C2 y C3, haciendo referencia a entrevistados en la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Complutense de Madrid, y la Universidad Autónoma de Barcelona, respectivamente.



4.1. El emprendimiento, un término con múltiples connotaciones

El primer aspecto considerado al estudiar el fomento del emprendimiento en el contexto universitario se encuentra relacionado con el propio concepto y los diversos significados que los informantes atribuyen al mismo. En este sentido, las evidencias de los casos revelan que la principal percepción del emprendimiento vincula el concepto con el proceso de realizar algo que requiere esfuerzo, y con las capacidades necesarias para llevar a cabo dicho esfuerzo. De ahí, la estrecha relación entre el emprendimiento y las competencias emprendedoras. Además, proceso y capacidades se encuentran íntimamente relacionados (C1, C2 y C3) (ver Figura 4.1).

Figura 4.1.
Percepción principal del concepto «emprendimiento»



Fuente:
elaboración propia.

Así, por ejemplo, desde una perspectiva amplia y de gestión, el emprendimiento ha sido definido como «la capacidad de convertir sueños en realidades, de tener la visión de detectar un problema y prepararse para enfrentarlo, o dicho de otro modo, la capacidad que tiene una persona de dirigir su destino en la vida, lo que tiene que ver con determinación, autonomía, autocontrol interno, responsabilidad e iniciativa» (C1).

La percepción del emprendimiento como capacidad ha sido también detectada entre el colectivo de estudiantes, quienes lo asocian con la persona del emprendedor y, en consecuencia, con el conjunto de capacidades y competencias necesarias para emprender. Desde esta perspectiva, el emprendimiento se vincula concretamente con una forma de ser —«ser emprendedor»—, con un particular carácter —«el carácter de una persona que tiene iniciativa», con una determinada actitud— la actitud de «llevar a cabo actividades en general, no necesariamente nuevas, sino más bien tener las ganas de hacer algo», y con una capacidad genérica «tener la capacidad de llevar a cabo lo que tú realmente quieres» (C2).

Otro grupo de definiciones que requiere especial mención es aquel en el que se engloban conceptos que vinculan el emprendimiento con el resultado visible que se obtiene de él, o dicho de otro modo, con su objetivo o propósito. Desde esta óptica, el emprendimiento se relaciona casi siempre con una nueva empresa o proyecto empresarial, poniéndose así de manifiesto la habitual conexión que suele hacerse entre el fenómeno del emprendimiento y el contexto empresarial en el que normalmente tiene lugar. En concreto, es el sector de los universitarios el que suele establecer reiteradamente este tipo de relación. «Negocio», «innovación» e «idea empresarial» son los vocablos más empleados para definir el emprendimiento (C2) (ver Figura 4.2). Tal y como uno de los entrevistados manifestó, «emprendimiento se vincula con la obtención de beneficios, con la idea de crear una empresa, algo innovador, distinto, nuevo, una idea de negocio» (C2).

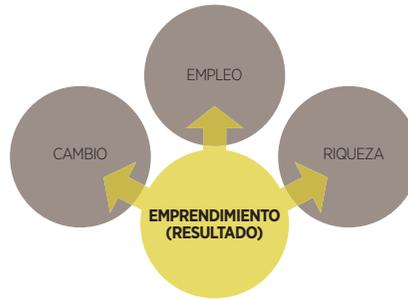
Figura 4.2.
Percepción de los estudiantes del concepto de emprendimiento como «resultado»



Fuente:
elaboración propia.

No obstante, entre los técnicos-responsables entrevistados encontramos una visión más amplia del emprendimiento entendido como resultado. Desde esta óptica, no sólo se subraya lo que puede suponer el emprendimiento para el emprendedor, sino también los efectos que tiene —o puede tener— en la sociedad. En este sentido, se identifica el emprendimiento con la generación de recursos, la creación de empleo y la motorización del cambio en una sociedad (C1, C2 y C3) (ver Figura 4.3).

Figura 4.3.
Percepción de los técnicos-responsables del concepto de emprendimiento como «resultado»



Fuente:
elaboración propia.

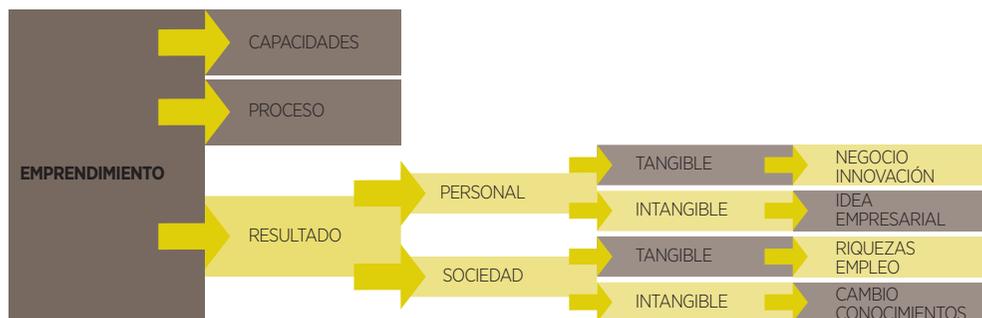
En palabras textuales de uno de los entrevistados, «cuando alguien emprende, acomete cambios; en un futuro se pueden desarrollar determinadas líneas de actuación que pueden ser empresariales o no; en nuestro caso suelen ser proyectos empresariales, pero pueden ser más social, como asociaciones, fundaciones... en general, yo lo entendería como cambiar, generar riquezas y empleo, y al mismo tiempo hacer realidad tus propios sueños, no acoplarte a lo que hay en el mercado, sino hacer lo que realmente te gusta» (C2). El emprendimiento es, asimismo, concebido como «un factor generador de desarrollos, ya sean económicos, tecnológicos e igualmente de tipo social, con incidencia en diversos contextos. Por ejemplo, a través del emprendimiento desde la universidad puede fomentarse el desarrollo investigador y la innovación con implicaciones tanto para una particular industria como para la región en general» (C3).

Así pues, según nuestros casos de estudio el emprendimiento dispone también de una vertiente tácita o intangible al identificarse con la creación y transmisión de conocimientos. Dicha perspectiva es la que adopta la sección de la comunidad universitaria implicada en el proceso docente e investigador. Para este colectivo, «transferir conocimientos a la sociedad y aportar nuevas salidas a los mercados profesionales» constituye una manifestación del emprendimiento (C3). En este sentido, el emprendimiento llega a ser concebido como un puente entre la investigación-el conocimiento-la teoría, y la industria-el mercado laboral-la práctica. Innovación y cambio están, por tanto, implícitos en esta visión del emprendimiento, alcanzando su máxima expresión material en la creación de nuevos nichos de empleo, nuevos mercados y nuevos profesionales. Se revela aquí un nuevo ingrediente en el emprendimiento que suele quedar oculto en muchas ocasiones, como es la acción de estudio e investigación previa a la materialización del proceso emprendedor. Desde este punto de vista, la investigación encontraría su justificación en el emprendimiento que llevara aparejado. Según uno de los entrevistados, «la investigación es también práctica si la concebimos como una manera de pensar y actuar orientada hacia la creación de riqueza; una forma de pensar, razonar y actuar centrada en las

oportunidades, planteada con una visión global y llevada a cabo mediante un liderazgo equilibrado y la gestión de un riesgo calculado; el resultado, por tanto, es la creación de valor que beneficia a la empresa, a la economía y a la sociedad» (C3).

En definitiva, de las evidencias obtenidas de los casos de estudio podríamos llegar a una definición del emprendimiento conectada con la realización de un proyecto personal, para el que se requieren ciertas capacidades, el cual supone una novedad en relación a lo que existe en el contexto local actual, repercutiendo directamente en la generación/ampliación de empleo, recursos/riqueza y mercados, e indirectamente en la introducción de cambios y desarrollos en el ámbito económico, científico/tecnológico o social (ver Figura 4.4).

Figura 4.4.
Connotaciones del emprendimiento



Fuente:
elaboración propia.

4.2. Las competencias emprendedoras en la práctica

Tal y como acabamos de ver, las cuestiones generadas en torno a la naturaleza del concepto «emprendimiento» son respondidas, en ocasiones, identificando determinadas competencias emprendedoras —denominadas en algunos casos como capacidades—. La vinculación entre ambos términos es clara. No obstante, situando dichas competencias en el núcleo del análisis podemos obtener una visión más profunda de lo que éstas significan y de su importancia relativa en el proceso emprendedor.

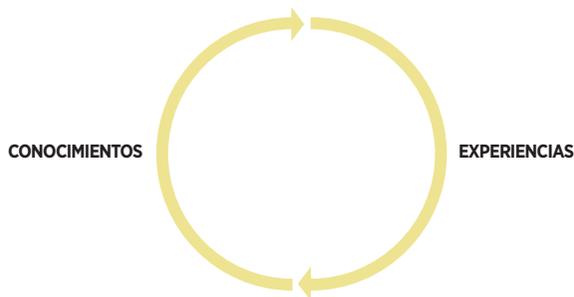
Según las evidencias obtenidas a partir de los distintos casos de estudio, hablar de una competencia emprendedora quedaría alejado de la realidad. Del mismo modo, referirnos a las competencias emprendedoras a través de una relación concreta de destrezas y capacidades susceptibles de enseñarse en el contexto universitario, sería una situación

ideal imposible de identificar en la práctica. Por el contrario, desde las diversas fuentes de información empleadas en nuestro estudio se comprueba que las competencias emprendedoras constituyen un conjunto de propiedades o características que se ponen de manifiesto en una persona cuando se dispone a realizar una tarea o alcanzar un objetivo. De ahí, que lejos de la tradicional controversia sobre si el emprendedor nace o se hace, se acepte el requisito de que éste disponga de unas competencias o cualidades clave, las cuales pueden enseñarse o fomentarse desde diversos ámbitos.

De acuerdo con la opinión manifestada por uno de los entrevistados, «cuando hablamos de competencias emprendedoras nos referimos a un conjunto de propiedades que están en permanente modificación y que se someten a prueba a la hora de resolver problemas concretos en diversas situaciones» (C1).

De lo anterior se deriva que las competencias emprendedoras, como tales, tan sólo podrían abordarse parcialmente en un contexto como el universitario. Tal y como uno de los informantes señaló, «las competencias tienen una mezcla de conocimiento y vivencia, por lo que exigen la combinación de la educación académica, de la no formal y de la experiencia» (C1) (ver Figura 4.5).

Figura 4.5.
Componentes de las competencias emprendedoras



Fuente:
elaboración propia.

Así pues, mientras cierto grado de formación o educación básica es considerada importante por parte de los entrevistados, el sentir generalizado apunta a que dicha formación ha de ser completada con otras experiencias, algunas de las cuales pueden ser promovidas desde la universidad. En concreto, según palabras textuales de uno de los entrevistados, «sería necesario una educación básica que tenga que ver con aspectos administrativos, pues el emprendedor ha de saber que tendrá que realizar unas gestiones con unos y con otros; es deseable que tenga conocimientos de cómo funciona una empresa y cómo se comercializa un producto, aunque todo dependerá del tipo de emprendimiento que vaya a desarrollar» (C2).

Asimismo, como ya se puso de manifiesto al debatir sobre el concepto de emprendimiento, un segundo aspecto en el que existe consenso entre todas las partes entrevistadas en los distintos casos es la vinculación de las competencias emprendedoras con una serie de actitudes positivas ante los riesgos y las incertidumbres de la vida, actitudes ligadas con las creencias y el carácter de la propia persona y, en definitiva, con la existencia de una «cultura emprendedora» (C2 y C3). En algunos casos, dicha actitud positiva ha sido identificada con la idea de «juventud», entendida como una «juventud mental» que va más allá de lo que la edad de una persona pueda señalar. Dicha «juventud mental» resumiría, por un lado, la disposición de potencial y fuerza para acometer nuevos proyectos y, por otro, la madurez y capacidad necesaria para reunir a las personas adecuadas que se ilusionen y comprometan con el mismo proyecto. Por tanto, ilusión, sentido común y mentalidad abierta serían descriptivas de la actitud ideal que debería subyacer en toda competencia emprendedora.

A pesar de lo anterior, como ya señalamos previamente, no se aprecia una opinión unánime acerca de la identificación de competencias emprendedoras clave. Por el contrario, las competencias emprendedoras son percibidas desde su conexión con el emprendimiento llevado a cabo. Por ello, tal y como uno de los informantes comentó, «no se le puede pedir a una persona que va a crear un bar que sea un experto en finanzas» (C2). No obstante, existe una percepción similar en relación a la importancia que poseen las competencias de liderazgo, comunicación, trabajo en equipo, negociación y creación de redes sociales. En definitiva, competencias que llevan implícito la relación con otros. De esta manera, las evidencias de los casos de estudio ponen de

manifiesto el carácter colectivo que posee el emprendimiento, el cual es entendido como una acción colectiva que requiere cooperación o, al menos, la colaboración de otros sectores de la sociedad.

En este aspecto, son especialmente ilustrativos los comentarios que emergieron durante uno de los grupos de discusión celebrados entre los estudiantes en la universidad:

«El liderazgo es necesario porque necesitas involucrar a gente, no sólo debes contar con tus capacidades sino que tienes que sumar a más personas, no sólo cuentan las habilidades técnicas sino las personales... No sólo las capacidades comerciales con clientes o proveedores son importantes, sino también a la hora de contratar empleados tienes que dar confianza, de ahí la importancia de las habilidades de comunicación... No vale con ser un buen técnico, tienes que tener diferentes roles que son igual de importantes... A veces es difícil explicar el proyecto a la gente de la calle si tu lenguaje es muy técnico, debes tener la capacidad de saber explicarlo, de dar confianza, por ello son importantes las habilidades sociales para ser emprendedor» (C1).

En particular, uno de los entrevistados acentúa la importancia de la comunicación en las relaciones que mantiene el emprendedor con sus grupos de interés (trabajadores, proveedores, clientes). En concreto, se reconoce que «para que la comunicación sea efectiva y la competencia comunicativa dé sus frutos, el mensaje no sólo debe ser comprendido por el receptor, sino que ha de ser aceptado e integrado» (C1).

La significación del trabajo en equipo se destaca, sobre todo, para superar los mo-

mentos difíciles y las situaciones problemáticas que ha de afrontar todo emprendedor. Tal y como uno de los informantes manifestó, «sólo, todo es más difícil; si te viene una mala racha te puedes caer, pero con alguien siempre te puedes apoyar». (C2). Así pues, una vez más, se pone de manifiesto la naturaleza colectiva del emprendimiento, dada la importancia de conseguir apoyos para lanzar el proyecto; apoyos que en muchos casos van más allá de las ayudas económicas, destacándose en contraste la significación que adquiere el apoyo emocional.

Otras competencias destacadas en los casos de estudio han sido: la tolerancia al fracaso, la capacidad de control, la capacidad de organización y de materializar un sueño. Específicamente, bajo el concepto de «organización» se insertan un conjunto de capacidades que van desde obtener información y, en general, recursos, hasta afrontar situaciones complejas, aceptar riesgos y disponer de la disciplina necesaria para empezar un trabajo y acabarlo. Igualmente, «superar el miedo al fracaso» ha sido identificado como una competencia clave, lo que da a entender que antes de empezar cualquier proceso emprendedor existe esa aprensión, la cual, en muchas ocasiones, acaba obstaculizando la acción del emprendedor, deteriorando el proceso emprendedor. Por tanto, se revela que, en general, abordar, entender y controlar dichos miedos serían cuestiones clave para el fomento del emprendimiento.

Adicionalmente, la creatividad, entendida con el sentido más amplio del término, como la capacidad de generar nuevas ideas y conceptos, —o nuevas relaciones entre ideas y conceptos ya conocidos—, que dan como resultado la aportación de soluciones originales, completan el elenco de competencias emprendedoras destacadas (ver Figura 4.6)

Figura 4.6.
Competencias emprendedoras clave



Fuente:
elaboración propia.

«Ser innovador» es, en ocasiones, identificado con la disposición de creatividad. Tal y como uno de los entrevistados afirmó, «ser innovador es mucho más que inventar algo; es ser capaz de ver la realidad de una manera singular, nueva, pero no desprovista de sentido; al contrario, el emprendedor le da sentido al caos, crea un método innovador para satisfacer las demandas y generar soluciones donde todo el mundo se acostumbra a vivir con problemas» (C2).

4.3. El fomento del emprendimiento, las competencias emprendedoras y la empleabilidad en la práctica universitaria

Aunque ya ha sido superada la discusión sobre si el emprendimiento y las competencias emprendedoras podrían o no enseñarse, las evidencias de los casos de estudio han puesto de manifiesto la dificultad de llegar a un consenso sobre la mejor forma de enseñar dichas competencias, o en cualquier caso, sobre la manera de potenciar los comportamientos y actitudes positivas hacia el emprendimiento y la mejora de la empleabilidad. Dadas las múltiples vías que puede seguir un emprendedor para llevar a la práctica su idea de negocio, y las infinitas posibilidades en las que se puede materializar el emprendimiento, llega a ser comprensible la diversidad de medidas que podrían adoptarse para fomentar las competencias emprendedoras desde la universidad.

A este respecto, al comparar las opiniones de los informantes clave se comprueba el efecto positivo que posee la puesta en marcha de un sistema de enseñanza-aprendizaje que complemente la formación teórica con la acción práctica. Dicho sistema es el que viene desarrollándose, con ciertas variantes, a través de los distintos programas de fomento del emprendimiento estudiados (ver Capítulo 3). Se trata de educar/formar/entrenar a través de la acción, donde el potencial emprendedor adquiere el rol de aprendiz activo con plena responsabilidad y capacidad de decisión en su proceso de enseñanza-aprendizaje (ver Figura 4.7).

Figura 4.7.
Medidas de apoyo al emprendimiento en las universidades



Fuente:
elaboración propia.

En todos los casos de estudio, el plan de acción formativo se lleva a cabo en torno a la elaboración de un plan de empresa, el cual es desarrollado íntegramente por el emprendedor, con el apoyo y guía de técnicos y profesionales que trabajan o colaboran con los programas vigentes en las universidades. De este modo, el conocimiento se crea a través de la acción personal del propio emprendedor, lo que desemboca en auténtica comprensión, sustituyendo así el tradicional proceso de enseñanza-aprendizaje pasivo, enfocado hacia la transmisión y acumulación de información. No obstante, no se desestima el papel que puede ejercer la formación convencional. De hecho, la importancia de los cursos de creación de empresas y, en general, del fomento de las actitudes emprendedoras en el contexto de cualquier acción formativa ha sido destacada por los entrevistados. Es más, en algunos casos, la elaboración de un plan de empresa se ha insertado como una actividad más dentro del sistema formativo tradicional. Concretamente, el plan de empresa es una de las alternativas que los estudiantes de ingeniería pueden adoptar para llevar a cabo su proyecto fin de carrera, el cual es obligatorio para concluir los estudios universitarios (C1). En otros casos, las acciones formativas para el estímulo del emprendimiento se encuentran incluidas dentro del itinerario curricular optativo, aunque el sentir generalizado muestra un total consenso por defender la introducción de obligatoriedad y transversalidad de dicha materia en todas las disciplinas. Aunque los informantes son prudentes con respecto a los resultados tangibles que tal medida podría conllevar, sí se muestran optimistas con la labor de estímulo que podría afectar al desarrollo de una «cultura empresarial», cultura que, según las evidencias de los casos de estudio, escasea actualmente entre los universitarios. De acuerdo con la opinión de los entrevistados —tanto técnicos como estudiantes—, plantear la opción de emprender en el contexto docente permitiría al alumnado abrir una nueva posibilidad entre el rango de opciones laborales disponibles (C1 y C2). No obstante, tal como fue reconocido, ello requeriría el compromiso constante por parte del profesorado con el fomento del emprendimiento, algo que va más allá de lo que puede conseguir una medida de apoyo formal.

Por otro lado, la creación de relaciones de cooperación son fomentadas en todos los casos. En ocasiones, las acciones de cooperación se enmarcan dentro de los programas de formación y entrenamiento mantenidos entre los emprendedores y los técnicos, cooperación que a veces se extiende a los profesores de las asignaturas vinculadas con el emprendimiento. En otros casos, las relaciones que se potencian involucran a diversos grupos de interés para el emprendedor; como proveedores, inversores o incluso clientes potenciales. Asimismo, en determinados tipos de emprendimiento —creación de empresas de base tecnológica—, el fomento de las relaciones entre empresarios senior y potenciales emprendedores ha comenzado a ser una práctica exitosa. Tal y como señaló uno de nuestros informantes, «se trata de un programa en el que personas jubiladas con experiencia en grandes empresas colaboran con los emprendedores, entrenándoles en la búsqueda de financiación, análisis del mercado y de la realidad empresarial» (C3).

Finalmente, en cuanto a las competencias emprendedoras que, en especial, son promovidas por los programas de apoyo, cabe destacar su gran variabilidad debido, en gran parte, a la personalización que conllevan dichos programas, lo que se corresponde con

la concepción relativa que sobre las competencias emprendedoras prevalece entre la comunidad universitaria. El autoconocimiento del emprendedor es entendido como un elemento básico en este proceso, y las competencias promovidas se diseñan en función del perfil del propio emprendedor. De este modo, el objetivo es potenciar las competencias que son destacables en cada persona, tratando de desarrollar aquellas otras de las que inicialmente carecen. En definitiva, lo que se pretende con dicha forma de actuación es crear un sentido de auto-eficacia entre los potenciales emprendedores, o dicho de otro modo, una sensación de haber superado los miedos aparejados tradicionalmente con el hecho de emprender, así como fomentar la actitud positiva hacia la creación y puesta en marcha de nuevos proyectos en cualquier ámbito.

4.4. **Las proposiciones teóricas inducidas del estudio de caso**

De acuerdo con la evidencia de los casos presentada en los anteriores apartados, podemos afirmar que las medidas de apoyo al emprendimiento puestas en marcha en las universidades analizadas influyen positivamente, tanto en el desarrollo de la cultura emprendedora en la universidad (P1), como en la creación de nuevas empresas entre los miembros de la comunidad universitaria (P2). De ahí, que ambas proposiciones teóricas puedan considerarse corroboradas en el sentido teóricamente esperado (Leitao y Baptista, 2008; Lincoln y Guba, 1985; Lundström y Stevenson, 2005). No obstante, la información cualitativa obtenida a través de la investigación nos permite plantear ahora, con mayor concreción y exactitud, nuevas proposicio-

nes teóricas, las cuales podrían servir de base para realizar futuras investigaciones. Específicamente, con respecto a la contribución de las medidas de apoyo al estímulo de la cultura emprendedora, las evidencias sugieren que, a pesar de que no es posible hablar de la existencia de una consolidada cultura emprendedora dentro del contexto universitario, la existencia de los programas e instituciones de apoyo está permitiendo ampliar el conocimiento del emprendimiento entre la comunidad universitaria, hecho que, poco a poco, está repercutiendo en el desarrollo de nuevas creencias a favor del emprendimiento como una posible profesión y una buena opción laboral. Asimismo, la diversidad en el número de empresas creadas por miembros de la comunidad universitaria durante los últimos años revela que la existencia de una misma medida de apoyo puede producir diversos resultados dependiendo, en parte, de las características de la comunidad universitaria en la que dichas medidas se inserten. Esta situación podría resumirse en las siguientes proposiciones:

Proposición A:

Los mecanismos de apoyo para el emprendimiento son una condición necesaria para el fomento de la cultura emprendedora en el contexto universitario, aunque no suficiente para garantizar la creación de empresas por parte de los miembros de la comunidad universitaria.

Proposición A₁:

La implementación de un particular programa de apoyo viene condicionada, en parte, por las características de la propia comunidad universitaria en la que se inserte.

Por otra parte, en relación al significado que se atribuye al término «emprendimiento», los resultados obtenidos en los casos de estudio ponen de manifiesto la existencia de importantes diferencias, en función de si se adopta una perspectiva de proceso, de capacidades o resultados. Este desenlace coincide con lo apuntado en previos estudios en los que se ha destacado la multiplicidad de definiciones que han sido atribuidas al emprendimiento, dependiendo del contexto y la situación en la que se aplican (Busenitz *et al.*, 2003; Bygrave y Hofer, 1991). De este modo, podríamos plantear la siguiente proposición:

Proposición B:

«Emprendimiento» ha de entenderse como un fenómeno complejo que puede ser identificado con sus elementos principales en una etapa previa —en la forma de capacidades y esfuerzos necesarios para acometer una nueva acción—, en una etapa central —en términos de acciones desarrolladas durante el proceso emprendedor—, en una etapa posterior —bajo la apariencia que tome el resultado producido—, o como una mezcla de todos ellos.

Finalmente, las implicaciones que se derivan de los casos analizados sobre las competencias emprendedoras destacan su carácter individual y concreto, por lo que resulta improductivo tratar de enumerar una lista completa y cerrada de competencias emprendedoras clave para el éxito del emprendimiento, corroborando así los estudios previos desarrollados en este campo (Fayolle, 2007; Fayolle y Klandt, 2006). No obstante, de los testimonios recibidos es posible destacar su naturaleza dinámica y personal, así como la importancia del ingrediente «actitudinal» en el conjunto de conocimientos y destrezas. Siguiendo estos argumentos, planteamos las últimas proposiciones teóricas:

Proposición C:

Las competencias emprendedoras clave para el emprendimiento varían en función de las características del emprendedor, del proceso emprendedor, y del resultado esperado.

Proposición C₁:

Las actitudes positivas —hacia uno mismo y los demás— a lo largo del proceso emprendedor están positivamente relacionadas con la consecución de los mejores resultados en cualquier tipo de emprendimiento.

CAPÍTULO 5

Conclusiones finales y propuestas de actuación

Durante los últimos años, las universidades españolas están acometiendo importantes cambios con el fin de adaptarse al espacio europeo de educación superior. Aunque el número de universidades públicas y privadas sigue creciendo, los objetivos teóricamente perseguidos, es decir, formar profesionales que puedan desarrollar su profesión en el mercado laboral, son cada vez más difíciles de alcanzar, dada la complicada situación que están viviendo los mercados actuales. Otras alternativas que alargan el periodo formativo de los estudiantes, tales como máster, estudios de post-grado y cursos *on-line*, están desarrollándose. Al mismo tiempo, existe una especial preocupación por fomentar entre los estudiantes una cultura emprendedora, de forma que a través del paso por la universidad aprendan a mirarse a sí mismos, no tanto como buscadores de trabajo, sino como creadores de empleo. En este contexto, el estímulo del emprendimiento y el fomento de las competencias emprendedoras se está convirtiendo en una práctica habitual dentro de las instituciones universitarias.

A lo largo de los capítulos precedentes hemos podido comprobar cómo el emprendimiento es concebido a partir de un amplio concepto en el que caben diversas definiciones. En particular, fijándonos en sus posibles resultados, hemos visto que en el ámbito científico/tecnológico lo más significativo es la creación de nuevo conocimiento, mientras que en el ámbito social

o empresarial lo relevante está relacionado con el impacto social o económico que genera el emprendimiento. Asimismo, hemos podido comprobar cómo dicho término es entendido desde una perspectiva dinámica, pues se ha identificado con el hecho de «hacer algo nuevo» para lo que se requiere cierto esfuerzo y distintas competencias. En este sentido, los casos de estudio confirman lo que la literatura más reciente ha revelado, esto es, que el emprendimiento, lejos de ser algo concreto y definitivo, es un proceso que se encuentra en una continua evolución.

En consonancia con esta amplia perspectiva del emprendimiento, la opinión de los informantes sobre las competencias clave para desarrollarlo varían dependiendo del tipo de emprendimiento llevado a cabo. No obstante, las competencias ligadas con la creación y mantenimiento de positivas relaciones han sido especialmente destacadas.

Por otra parte, cuando se habla de medidas de apoyo al emprendimiento en el contexto universitario el foco de atención se sitúa en desarrollar un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje, dinámico y activo, en el que todos los involucrados asuman una responsabilidad directa, tanto para la buena marcha del proceso, como para la consecución de los resultados deseados. Esto se deriva, en especial, de la aceptación del emprendimiento como una acción subjetiva y personal, en la que el carácter,



los antecedentes, y los propósitos de cada persona determinan la dinámica que adopta el proceso emprendedor y las consecuencias o resultados tangibles del mismo.

Por todo lo anterior, teniendo en cuenta las estrategias de apoyo al emprendimiento que están llevándose a cabo en algunas de las universidades más importantes de España, es posible identificar un amplio espectro de medidas de las que se podría aprender, con el fin de agilizar el emprendimiento entre las universidades andaluzas. Dichas medidas las hemos agrupado en tres niveles, según afecten, al entorno en el que se puede fomentar las competencias emprendedoras, a las actuaciones concretas para la formación de dichas competencias, o a su consolidación. No obstante, la adopción de cada una de ellas dependerá de las particularidades de la propia región, de sus gentes, así como del contexto universitario en el que se inserten. Posteriormente, incluimos una propuesta de agenda de actuación que podría llevarse a cabo con independencia de las medidas de fomento adoptadas en cada contexto universitario.

A) **Medidas para el estímulo de las competencias emprendedoras en el contexto universitario**

A.1. Creando entornos para el emprendimiento

La asunción de partida reside en una concepción amplia de la enseñanza. En concreto, se asume que enseñar, en el contexto universitario, enseñan todos; los profesores, los técnicos que trabajan en programas de apoyo, el personal de administración y servicio y las personas con responsabilidades en la gestión. Fomentar las competencias emprendedoras en el contexto universitario exige el compromiso de todos. No es posible hacerlo exitosamente si no se afecta al conjunto del sistema que conforma el entorno del proceso enseñanza-aprendizaje. De ahí que se requiera una formación diferente para el profesorado, una diferente implicación del estudiante e, incluso, una estructura organizativa diferente para los centros y facultades. En este sentido se propone:

■ *Aumentar la implicación de la comunidad universitaria en el fomento del emprendimiento*

En la formación de emprendedores todos cuentan, porque en definitiva se alude a la formación de personas autónomas y competentes para el mercado, pero sobre todo, ciudadanos comprometidos con el bienestar de la sociedad. El profesor, como agente en contacto directo con el estudiante, debe estar motivado para enseñar y su implicación en el fomento del emprendimiento debe ser máxima. Asimismo, los estudiantes han de estar motivados por aprender; deben dejar de ser consumidores pasivos de información para convertirse en creadores activos y responsables de sus propios aprendizajes y, por ende, de sus propias competencias. En definitiva, es lo que el estudiante piensa, dice y hace lo que crea el verdadero aprendizaje.

■ *Promover el desarrollo de estructuras organizativas emprendedoras*

Las estructuras organizativas de las instituciones universitarias han de reflejar la existencia de entornos positivos hacia la toma de riesgos, la superación de fracasos y el aprendizaje. Las competencias emprendedoras únicamente pueden desarrollarse en entornos positivos en términos físicos, emocionales y sociales; entornos, en otras palabras, capaces de optimizar el desarrollo de las competencias emprendedoras. La estructura organizacional de las universidades debe ser, por tanto, el esqueleto sobre el que se cree una cultura emprendedora en la universidad. Si queremos crear emprendedores, hemos de ser emprendedores, hemos de vivir en una organización emprendedora y respirar los riesgos que rodean y hacen del emprendimiento una alternativa de vida y una experiencia de aprendizaje para el fomento de la empleabilidad.

A.2. Formando en competencias emprendedoras

Partiendo del supuesto básico de que no existe una lista cerrada de competencias emprendedoras que puedan ser promovidas íntegramente desde la universidad, lo interesante es incidir en los aspectos transversales que van implícitos en cada competencia (trabajo en equipo, creatividad, comunicación, etc.), algunos de los cuales pueden desarrollarse en las universidades. En concreto, se plantean las siguientes opciones:

■ *La reflexión activa como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje*

La necesidad de que los estudiantes piensen y actúen de manera reflexiva es central

para promover este marco de competencias. Aunque es una función que teóricamente debería desarrollar la universidad, lo cierto es que ha sido en gran parte olvidada, y la parte intelectual que caracterizaba a las universidades en sus inicios ha sido sustituida por un enfoque basado en resultados, más que en procesos. La reflexión va más allá de disponer cierta habilidad para aplicar un determinado método de forma rutinaria. Supone, por el contrario, la observación de los problemas desde diversas perspectivas, el reconocimiento de que siempre hay más de una única solución, y que los errores — que no significan fracasos— son necesarios en el proceso de aprendizaje. Promover la reflexión significa, en definitiva, promover la apertura de mente para afrontar el cambio implícito en la propia evolución de la vida, para aprender de la experiencia, pensando y actuando desde los dos lados del cerebro con una perspectiva crítica.

■ *El desarrollo personal como objetivo último para el desarrollo de competencias*

El desarrollo de la persona ha de ser el objetivo implícito en la formación de las competencias emprendedoras, con independencia de la competencia tratada. El desarrollo personal del emprendedor —estudiante en la mayoría de los casos— conlleva promover su crecimiento no sólo desde una óptica profesional, sino también desde una formación en valores y actitudes. De este modo, acentuar la importancia de adoptar una visión responsable ante la vida, la apertura al cambio, al aprendizaje y la novedad se consideran elementos básicos, pues pueden ser rentabilizados en cualquier ámbito laboral. Es, por tanto, persiguiendo este tipo de desarrollo como podría lograrse la versatilidad en el alumnado y el perfil multidisciplinar que está

demandándose en el mercado laboral actual. Se trata, en definitiva, de apostar por el potencial del emprendedor, percibido no como se presenta en la actualidad —con frecuencia, un estudiante— sino como se presentará en el futuro, un ser completo que en un determinado momento de la vida adoptará el rol de empresario, jefe o trabajador.

■ *Formación y trabajo en íntima conexión: fomentar el emprendimiento emprendiendo*

Se ha demostrado que los emprendedores aprenden mejor a través de la práctica. Las cosas que se aprenden de forma aislada al contexto en el que se han de desarrollar son difíciles de recordar. La práctica, por tanto, está en el núcleo de toda medida de apoyo al emprendimiento en la universidad.

A.3. Consolidando el aprendizaje

El proceso de aprendizaje no culmina hasta que lo aprendido consigue cambiar el modo de pensar o actuar de la persona envuelta en el proceso. De ahí que el estímulo de las competencias emprendedoras no pueda darse por concluido hasta que dichas competencias no se hayan interiorizado en el emprendedor y encuentren un lugar de aplicación en la práctica. A este respecto, se presentan las siguientes alternativas:

■ *Apoyo técnico-profesional en la forma de tutorización o mentoring*

Las condiciones idóneas para que el sistema de tutorización o *mentoring* funcione adecuadamente se basan en la transmisión de información relevante para cada caso en particular y en la flexibilidad/autonomía como característica fundamental del sistema. En primer lugar, los tests de auto-conocimiento de los emprendedores constituyen una parte fundamental del sistema. Sin el conocimiento de los rasgos-características-conocimientos-experiencias personales del emprendedor, la tarea de ofrecer información de utilidad sería casi imposible. En un segundo término la relación de tutorización debe establecerse de forma que el emprendedor pueda controlar autónomamente su ritmo de asimilación y comprensión de conocimientos. La flexibilidad en la fijación de reuniones, así como en su periodicidad ha de ser una constante.

■ *Creación de redes*

El emprendimiento y las competencias emprendedoras no pueden ser fomentadas de manera aislada, ni se manifiestan en un vacío contextual. Por el contrario, emprender es, en la mayoría de los casos, una cuestión de equipo que demanda colaboraciones. Por ello, estimular el emprendimiento implica trabajar en la construcción de nuevas relaciones donde todos los grupos implicados puedan intercambiar información y nutrirse de las experiencias propias y ajenas. Con este objetivo, las universidades comprometidas con el desarrollo de las competencias emprendedoras están llamadas a abrir sus puertas para favorecer la colaboración entre sus propios integrantes, facilitando la reciprocidad entre estudiantes y la creación de redes entre departamentos, facultades y centros, así como entre los agentes

externos a la universidad, es decir, las empresas, las industrias, los gobiernos y la sociedad en general. Las universidades deberían, por tanto, convertirse en espacios que permitan unir los mercados y las empresas para que las competencias emprendedoras puedan ser de utilidad.

B) **Una agenda de actuación**

Las medidas de apoyo al emprendimiento entre los jóvenes universitarios, al igual que cualquier otro tipo de medida de apoyo que se diseñe e implante desde las instituciones públicas, no trabajan de una manera aislada y automática, no siguen procesos lineales, ni son capaces de predecir con exactitud las consecuencias y los cambios que su práctica implementación conllevarán. Por el contrario, tras nuestra investigación se ha puesto claramente de manifiesto la interconexión que existe entre las diferentes estrategias de apoyo que están siendo utilizadas en las universidades analizadas.

Enseñar y fomentar las competencias emprendedoras entre los estudiantes no es una cuestión que pueda realizarse a través de una sola acción y para siempre. Todo lo contrario, los casos de estudio han revelado la necesidad de que exista una continuidad en el tiempo. Aunque el catálogo de medidas puede ser muy diverso, los programas de actuación recomendados habrían de tener en consideración las siguientes estrategias:

Eliminación de obstáculos

Dependiendo de la aversión al riesgo, a la actividad emprendedora y al uso de las competencias emprendedoras que exista por parte de la comunidad universitaria, el

primer paso que las instituciones universitarias deberían adoptar se encuentra estrechamente relacionado con la eliminación de barreras y dificultades al emprendimiento. Cuando se habla de eliminar barreras para el desarrollo del emprendimiento en el contexto de instituciones de enseñanza superior se hace referencia, irremediablemente, a la eliminación de barreras en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desterrar viejas ideas relacionadas con el aprendizaje que aún se encuentran arraigadas en la mente de una parte de las personas que integran la comunidad universitaria constituye, así pues, una de las primeras tareas.

Explicación de los significados atribuidos al emprendimiento

Teniendo en cuenta la aversión al riesgo que existe en España, y especialmente en Andalucía, es importante tener en cuenta que existe un sentimiento generalizado negativo, quizás subconsciente, hacia las profesiones que entrañan o son percibidas como arriesgadas, entre las que se encuentra la actividad empresarial. Si la actitud de las personas hacia el emprendimiento es negativa, cualquier mensaje de apoyo a esta actividad es probable que sea malinterpretado, no cumpliendo finalmente su propósito. De ahí la importancia de aclarar lo que significa el emprendimiento, en qué consiste el proceso emprendedor y dónde podrían usarse las competencias emprendedoras.

Diferentes estrategias para diferentes perfiles

El estudio de casos desarrollado en los diferentes contextos ha puesto de manifiesto que los estudiantes de diversas disciplinas y con diferentes antecedentes aprenden



de distintas maneras, y que una estrategia que podría beneficiar a un estudiante con un determinado perfil podría ser perjudicial para otro con características y experiencias opuestas. En consecuencia, particulares estrategias deberán ser diseñadas para diversos grupos (ejemplo, la mujer, el emprendedor científico/ tecnológico, el emprendedor social).

■ *Estrategia continuada y revisada en el tiempo*

El emprendimiento es, en definitiva, un proceso. Por ello, cualquier medida de apoyo sufre el riesgo de caer en el vacío si no está diseñada con una visión de permanencia en el tiempo. Asimismo, para que cada medida sea efectiva es necesario proporcionar a los beneficiarios/usuarios el tiempo suficiente para integrar el nuevo conocimiento y competencia en su propia personalidad, en su comprensión interna y en su conjunto de creencias.

■ *Una cuestión de actitud*

La actitud siempre es más importante que la aptitud. Así pues, el fomento del emprendimiento conlleva el estímulo de una cultura diferente. Se trata, por tanto, de cambiar la forma de pensar, la actitud de las personas que atienden o se benefician de este tipo de medidas; de ahí, que sea mucho más importante lo que el aprendiz dice y hace que lo que el instructor propone. La libertad de decisión y la participación e involucración de los usuarios de las medidas en el propio aprendizaje, así como en la experimentación de tales competencias se hallan en el núcleo de las estrategias de fomento del emprendimiento.

A modo de conclusión

Para terminar, queremos subrayar la importancia que posee el emprendimiento y las competencias emprendedoras para el fomento de la empleabilidad. En ambos casos, subyace la idea de desarrollar el potencial del individuo como profesional y persona, con el fin de que tanto él mismo como la sociedad en la que vive puedan obtener el máximo rendimiento de su existencia.

Obviamente, necesitamos una revolución en las estrategias de apoyo al emprendimiento en las universidades andaluzas. Necesitamos, en particular, liberarnos de las prácticas y creencias impuestas a través de nuestra herencia cultural, la cual nos ha hecho ser personas, en general, más adversas al riesgo y al emprendimiento en comparación con las integrantes de sociedades más emprendedoras, como la catalana y madrileña en España, o la estadounidense más allá de nuestras fronteras. Estamos hablando, sin duda, de acometer un cambio cultural que, aunque conlleva tiempo y puede ser muy lento, no es imposible de alcanzar.

Para superar las prácticas y los hábitos que están funcionando como barreras a nuestro potencial emprendedor debemos, en primer lugar, adquirir plena consciencia de dichas barreras. Conocerlas, entender de dónde proceden y cómo han sido instauradas en nuestros

sistemas educativos. Una vez reconocidas, no estamos obligados a mantenerlas hasta la eternidad, sino más bien, somos responsables de liberarlas y construir creativamente nuevos y modernos enfoques de apoyo al emprendimiento en la universidad. En esa responsabilidad, cada persona ha de tener la iniciativa para mejorar su empleabilidad, consciente de que tal objetivo sólo puede lograrse con esfuerzo, constancia y perseverancia. Las ganas de aprender y mejorar son por tanto el ingrediente fundamental, sin el cual no es posible rentabilizar ninguna medida de fomento. Junto a dicho ingrediente, somos conscientes de que hay otros factores importantes que tienen su influencia en el resultado —la situación económica, las normativas existentes, etc.—, de ahí que la universidad deba ser una entidad flexible, capaz de adaptarse con rapidez a las circunstancias vigentes en su entorno.

Por otra parte, es importante poner de manifiesto que no existe una fórmula o receta mágica que garantice los objetivos propuestos. No obstante, la buena noticia es que hay muchos caminos, muchas formas de fomentar el emprendimiento, dependiendo en gran medida de las personas y el contexto en el que el proceso emprendedor tenga lugar. No queda duda de que las competencias emprendedoras pueden estimularse con mayor grado de éxito en las universidades andaluzas. En este libro hemos apuntado tan sólo algunas formas que podrían adoptarse para hacerlo. El resto depende de la imaginación y creatividad de cada uno de los responsables en las instituciones implicadas y, en última instancia, de la voluntad y capacidad de cada una de las personas que hacen posible el desarrollo de una sociedad.



BIBLIOGRAFÍA

BANDURA, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press: Cambridge.

BARON, R. A. y SHANE, S. A. (2008). *Entrepreneurship, a process perspective*. South-Western. Cengage Learning: USA.

BLENKER, P.; DREISLER, P.; FÆERGEMAN, H. M. y KJELDEN, J. (2006). «Learning and teaching entrepreneurship: dilemmas, reflections and strategies». En Fayolle, A. y Klandt, H. (eds.). *International entrepreneurship education*. Issues and Newness, Edward Elgar: Cheltenham, UK, pp. 21-34.

BONACHE, J. (1998). «El estudio de casos como estrategia de construcción teórica: características, críticas y defensas». *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 1, pp. 123-140.

BRICALL, J. M. (2000). Universidad 2000, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE): Madrid.

BRUYAT, C. y JULIEN, P. A. (2000). «Defining the field of research in entrepreneurship». *Journal of Business Venturing*, 16, pp. 165-180.

BUSENITZ, L. W.; WEST III, G. P.; SHEPHERD, D.; NELSON, T.; CHANDLER, G. N. y ZACHARAKIS, A. (2003). «Entrepreneurship research in emergence: past trends and future directions». *Journal of Management*, 29(3), pp. 285-308.

BYGRAVE, W. D. y HOFER, C. W. (1991). «Theorizing about entrepreneurship». *Entrepreneurship, Theory and Practice*, 16(2), pp. 13-21.

CEPEDA CARRIÓN, G. (2006). «La calidad en los métodos de investigación cualitativa: principios de aplicación práctica para estudios de casos». *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 29, pp. 57-82.

CHETTY, S. (1996). «The case study method for research in small and medium-sized firms». *International Small Business Journal*, 15, pp. 73-85.

CLARK, B. R. (1998). *Creating the Entrepreneurial University: Organisational Pathways of Transformation*. Pergammon Press for IAU: Oxford.



CLARK, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities. Organizational pathways of transformation*. Pergammon Press for IAU: Oxford.

CLARK, B. R. (2004). *Sustaining Change in Universities: Continuities in Case Studies and Concepts*. Maidenhead. Open University Press.

COLLINS, O. F. y MOORE, D. G. (1964). *The enterprising man*. Library of Congress Catalog Card: Michigan.

CORBETTA, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill: Madrid.

CRONBACH, L. J. and Associates (1980). *Toward reform of program evaluation: aims, methods, and institutional arrangements*. Jossey-Bass: San Francisco.

CROTTY, M. (2010). *The foundations of social research. Meaning and perspective in the research process*. Sage Publications: UK.

DAVIDSSON, P.; LOW, M. B. y WRIGHT, M. (2001). «Editor's introduction: Low and MacMillan ten years on: achievements and future directions for entrepreneurship research». *Entrepreneurship, Theory and Practice*, 25(4), pp. 5-15.

DE NOBLE, A. F.; JUNG, D.; EHRlich, S. B. (1999). «Entrepreneurial self-efficacy: The development of a measure and its relationship to entrepreneurial action». En P. Reynolds *et al.* (eds.). *Frontiers of entrepreneurship research*. Babson College, MA: Babson Park, pp. 73-87.

DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks CA: Sage.

DOUGHERTY, D. (2002). «Grounded theory research methods». En Baum, J. A. C. (ed.). *The Blackwell Companion to Organizations* (pp. 849-867). Blackwell Publishers: Padstow, UK.

EISENHARDT, K. M. (1989). «Building theories from case study research». *Academy of Management Review*, 14(4), pp. 532-550.

EISENHARDT, K. M. (2007). «Theory building from cases: opportunities and challenges». *Academy of Management Journal*, 50(1), pp. 25-32.

FAYOLLE, A. (2007). *Handbook of research in entrepreneurship education*. Volumen 1, A general perspective. Edward Elgar: Cheltenham, UK.

FAYOLLE, A. y KLANDT, H. (2006). «International entrepreneurship education». *Issues and Newness*, Edward Elgar: Cheltenham, UK.

FIET, J. O. (2001). «The pedagogical side of teaching entrepreneurship». *Journal of Business Venturing*, 16(2), pp. 101-117.

GARTNER, W. B. (1988). «Who is the Entrepreneur? is the wrong question». *American Journal of Small Business*, 12/4, pp. 11-32.

GARTNER, W. B. (1985). «A conceptual framework for describing the phenomenon of new venture creation». *Academy of Management Review*, 10(4), pp. 696-706.

GARTNER, W. B. y BIRLEY, S. (2002). «Introduction to the special issue on qualitative methods in entrepreneurship research». *Journal of Business Venturing*, 17(5), pp. 387-395.

GERRING, J. (2007). *Case Study Research. Principles and Practices*. Cambridge University Press: Cambridge.

GILLHAM, B. (2000). *Case Study Research Methods*. British Library Cataloguing-in-Publication data: London.

GRANT, P. y PERREN, L. (2002). «Small business and entrepreneurial research: meta-theories, paradigms and prejudices». *International Small Business Journal*, 20(2), pp. 185-211.

GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass: San Francisco, CA.

GUERRERO, M.; TOLEDANO, N. y URBANO, D. (2011). «Entrepreneurial universities and support mechanisms: a Spanish case study». *International Journal of Entrepreneurship and Innovation Management*, 13(2), pp. 144-160.

HAMEL, J.; DUFORUR, S. y FORTIN, D. (1993). *Case Study Methods*. Sage Publications: Newbury Park, California.

HUCK, S. W. y SANDLER, H. M. (1979). *Riva Hypotheses: Alternative Interpretations of Data-Based Conclusions*. Harper and Row: New York.

JICK, T. (1979). «Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action». *Administrative Science Quarterly*, 24(4), pp. 602-611.

KAPLAN, A. (1964). «*The conduct of inquiry*». Chandler: San Francisco.



KRUEGER, N. F. y CARSRUD, A. L. (1993). «Entrepreneurial intentions: applying the theory of planned behavior». *Entrepreneurship & Regional Development*, 5, pp. 315-330.

KUMAR, N.; STEERN, L. W. y ANDERSON, J. C. (1993). «Conducting interorganisational research using key informants». *Academy of Management Journal*, 36(6), pp. 1.633-1.651.

KURATKO, D. F. y HODGETTS, R. M. (2007). *Entrepreneurship: theory, process, practice*. Thomson South Western: USA.

LEGGE, J. y HINDLE, K. (2004). *Entrepreneurship. Context, vision and planning*. Palgrave MacMillan: New York.

LEITAO, J. y BAPTISTA, R. (2008). *Public policies for fostering entrepreneurship. A European Perspective*. Springer: New York.

LINCOLN, Y. S. y GUBA, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage: New York.

LUNDSTRÖM, A. y STEVENSON, L. A. (2005). *Entrepreneurship policy: theory and practice*. Springer Science+Business Media, Inc.: New York.

MANIMALA, M. J. (1988). «Case survey method in entrepreneurship research». *Graduate Management Research*, 4(1), pp. 4-15.

MARSHALL, C. y ROSSMAN, G. B. (2011). *Designing qualitative research*. Fifth edition, Sage Publications: UK.

MARTIN, J. (1982). *A garbage can model of the research process*. In J. E. McGrath, J. Martin & R. Kulka (eds.), Sage: Beverly Hills, CA.

MAXWELL, J. A. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Sage Publications: Thousand Oaks, California.

MCCLELLAND, D. C. (1961). *The achieving society*. Van Nostrand: Princeton.

MCCUDDY, M. K.; VAN DEN BOSCH, H.; BENJAMIN MARTZ, W. M.; MATWEEV, A. V.; MORSE, KENNETH, O. (2007). *The challenges of educating people to lead in a challenging world*. Springer: The Netherlands.

MILES, M. B., y HUBERMAN, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2ª ed.). Sage: Newbury Park, CA.

NEUMAN, W. L. (1994). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative approaches*. Allyn and Bacon: Boston.

NORTH, D. C. (1990). *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge University Press: Cambridge, UK.

NORTH, D. C. (1993). «Institutions and Credible Commitment». *Journal of Institutional and Theoretical Economics*, 149(1), pp. 11-23.

NORTH, D. C. (1994). «Economic Performance Through Time». *The American Economic Review*, 84(3), pp. 359-368.

OLSEN, P. y BOSSERMAN, D. (1984). «Attributes of the entrepreneurial type». *Business Horizons*, mayo-junio, pp. 53-56.

PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2ª ed.). Sage: London.

RAGIN, C. C. (1992). «Introduction: Cases of What is a case?» En Ragin, C. C. y Becker, H. S. (eds.). *What is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*. Cambridge University Press: Cambridge, pp. 1-18.

RAGIN, C. C. (1993). «Introduction to qualitative comparative analysis». En T. Janoski & A. Hicks (eds.). *Comparative political economy of the welfare state*. Cambridge University Press: New York, pp. 299-319.

RAPOSO, M. (2009). «Public policies for fostering entrepreneurship». *International Studies in Entrepreneurship*, 22, pp. 133-148.

RAY, D. M. (1997). «Teaching entrepreneurship in Asia: impact of a pedagogical innovation». *Entrepreneurship, Innovation and Change*, 6(3), pp. 193-227.

ROMANO, C. (1989). «Research strategies for small business: a case study approach». *International Small business Journal*, 7(4), pp. 35-43.

ROSE, C. y NICHOLL M. J. (1997). *Accelerated learning for the 21st century*. Dell Publishing: New York.

SANCHÍS, J. R. y RIBEIRO, D. (1999). *Creación y dirección de PYMES*. Ediciones Díaz de Santos: Madrid.

SCHUMPETER, J. A. (1934). *The theory of the economic development*. Harvard University Press: Cambridge.

SHANE, S. y VENKATARAMAN, S. (2000). «The promise of entrepreneurship as a field of research». *Academy of Management Review*, 25(1), pp. 217-226.



-
- SPINOSA, C.; FLORES, F. y DREYFUS, H. L.** (1997). *Disclosing new worlds*. The MIT Press: USA.
- STAKE, R. E.** (1994). «Case studies». En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Sage: Thousand Oaks, California.
- STAKE, R. E.** (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications: Thousand Oaks, California.
- STEYAERT, C. y HJORTH, D.** (2006). *Entrepreneurship as social change. A third movements in entrepreneurship book*. Edward Elgar Publishing Limited: Cheltenham.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J.** (1998). *Basics of Qualitative Research: Grounded theory, procedures and techniques*. Sage: Newbury Park, CA.
- TOLEDANO, N.** (2003). *Crear empresas*. Diputación Provincial de Huelva: Huelva.
- TOLEDANO, N.** (2003). *Análisis de las políticas de desarrollo rural en la provincia de Huelva. Un análisis comparado de la Iniciativa LEADER, el Programa PRODER, y el Programa Escuela de Empresas. Obra premiada*. Analistas Económicos de Andalucía: Málaga.
- TOLEDANO, N.** (2006). «Las perspectivas empresariales de los estudiantes universitarios: un estudio empírico». *Revista de Educación*, 341, pp. 803-825.
- TOLEDANO, N.** (2011). «Social entrepreneurship: the new narrative for the practice of the social economy». *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 73, pp. 9-31.
- URBANO, D. y TOLEDANO, N.** (2007). «El estudio de casos como estrategia de investigación en creación de empresas: cuestiones preliminares». *OIKOS*, 24, pp. 155-160.
- URBANO, D. y TOLEDANO, N.** (2008). *Invitación al emprendimiento. Una aproximación a la creación de empresas*. UOC: Barcelona.
- WEICK, K. E.** (1995). *Sensemaking in organizations*. Sage Publications: UK.
- YEUNG, H. W.** (1995). «Qualitative personal interviews in international business research: some lessons from a study of Hong Kong transnational corporations». *International Business Review*, 4(3), pp. 313-339.
- YIN, R. K.** (2003). *Case study research: Design and methods* (3^a ed.). Sage: Thousand Oaks, CA.
-



Centro de Estudios Andaluces
CONSEJERÍA DE LA PRESIDENCIA E IGUALDAD

Servicio Andaluz de Empleo
CONSEJERÍA DE ECONOMÍA, INNOVACIÓN, CIENCIA Y EMPLEO



Unión Europea
Fondo Social Europeo