

**¿Fomenta la educación
 universitaria el aprendizaje
 de competencias
 emprendedoras sociales?
 Percepción del alumnado de
 una universidad pública
 española**

**Does university education
 promote the learning of
 social entrepreneurial
 skills? Perception of the
 students of a Spanish public
 university**

Estefanía López Requena  **Estefanía López Requena**

estefania.lopez@uv.es *estefania.lopez@uv.es*

Universitat de València (España)

Universitat de València (España)

Davinia Palomares-Montero  **Davinia Palomares-Montero**

Davinia.Palomares@uv.es *Davinia.Palomares@uv.es*

Universitat de València (España)

Universitat de València (España)

Resumen

El auge del emprendimiento social es un hecho evidente, tanto en su reconocimiento dentro de la comunidad científica, como en el creciente número de empresas sociales, en el aumento de apoyo gubernamental, en su reconocimiento legal, entre otros. Especialmente en contextos de crisis económicas, los gobiernos no dudan en promocionarlo como posible vía de crecimiento económico y social. Una de las posibles

Abstract

The rise of social entrepreneurship is an evident fact, both in its recognition within the scientific community, as in the growing number of social enterprises, in the increase in government support, in its legal recognition, among others. Especially in contexts of economic crisis, governments do not hesitate to promote it as a possible way of economic and social growth. One of the possible strategies for its momentum is through education. Specifically, this

estrategias para su impulso es a través de la educación. Concretamente, este artículo muestra los resultados obtenidos en una investigación desarrollada en una universidad pública española, la *Universitat de València*, en relación al estudio del fomento y/o enseñanza de las competencias emprendedoras sociales. En este caso, se muestra el procedimiento seguido en el diseño, validación e implementación del instrumento de recogida de información diseñado *ad hoc*: el cuestionario. En cuanto a los resultados principales del estudio se puede recoger que el alumnado de último curso de grado universitario en la *Universitat de València* opina que la cantidad de formación percibida sobre indicadores que mejor definen al emprendimiento social es escasa; sin embargo, consideran que esta formación es importante y necesaria para su futuro; además, también expresan una escasa intencionalidad emprendedora, siendo esta una alternativa profesional secundaria.

Palabras clave: emprendimiento social, educación superior, competencias, enseñanza, alumnado, cuestionario.

article shows the results obtained in a research carried out in a Spanish public university, the University of Valencia, in relation to the study of the promotion and/or teaching of social entrepreneurial skills. In this case, the procedure followed in the design, validation and implementation of the information collection instrument designed *ad hoc* is shown: the survey. Regarding the main results of the study, it can be gathered that the students in their last year of university degree at the University of Valencia believe that the amount of training perceived on indicators that best define social entrepreneurship is low; however, they consider that this training is important and necessary for their future; In addition, they also express little entrepreneurial intention, this being a secondary professional alternative.

Key words: social entrepreneurship, higher education, skills, teaching, students, questionnaire.

Introducción

En el escenario actual de crisis económica, pandemia mundial, guerras y transiciones políticas en el que llevamos inmersos varias décadas, los Estados están realizando esfuerzos por mantener y promover el desarrollo económico y social. Diversos organismos internacionales inciden en el reconocimiento sobre la importancia del emprendimiento para el desarrollo económico de cualquier país (Tejeiro *et al.*, 2021; Krauss, 2011).

Una de las estrategias políticas propuestas para dicho crecimiento es el fomento del emprendimiento a través de la educación, ya que esta puede ser un factor incidente en la intención de emprender (Azqueta y Naval, 2019; Urbano *et al.*, 2010). Esta podría fomentarse en cualquier etapa educativa, pero especialmente, resulta interesante potenciarla en el entorno universitario, dado que en este nivel se encuentran jóvenes que, por sus características, son mucho más accesibles al cambio, definiéndose así un factor favorable hacia la intención emprendedora (Mazacón, Paliz, y Espín, 2019). Por

ello, este espacio educativo es óptimo para el fomento del emprendimiento, dado que se puede desarrollar habilidades y actitudes entre el alumnado que les permitan transferir sus aprendizajes en un producto económico y socialmente rentable (Sánchez, Caggiano y Hernández, 2011).

Las universidades, conscientes de su potencial, se han interesado en el fomento de la actividad emprendedora. Entre sus motivaciones se puede mencionar la afectación de la crisis a la población joven, por lo menos en el caso español. No se debe olvidar que la universidad adquiere un papel protagonista, no solo por la especialización de conocimientos, sino también por atender a su misión de aportar valor entre la ciudadanía (Gasca-Pliego *et al.*, 2011). Sin embargo, distintas investigaciones señalan que hay poca coherencia en el enfoque del emprendimiento a promover, sin existir un método referente en relación con la forma de enseñar o educar (Dacin *et al.* 2011; Osorio y Pereira, 2011; Sánchez, 2013). Cada vez hay más interés por consensuar los conceptos clave que caractericen la formación y la docencia en emprendimiento social (Ferrer-Cerveró *et al.*, 2014).

Las competencias pueden aprenderse y mejorarse (Sánchez, 2013; Taatila, 2010), incluyendo la adquisición de valores éticos, sociales y emocionales. Por ello, en el marco de la educación en emprendimiento social, se ve fundamental el fomento de competencias que promuevan la creatividad, el pensamiento crítico, la colaboración, la solidaridad, etc. (Sánchez, 2013; Villanueva, 2013).

En los últimos años se ha observado un auge creciente en la promoción del emprendimiento social a través de su reconocimiento científico, político y social, debido al papel que desempeña en la producción de bienes y servicios (García-González *et al.*, 2020; Monzón, 2010).

En este sentido, este estudio presta su atención sobre la formación ofrecida desde el entorno universitario en competencias emprendedoras, desde el enfoque social. De esta manera, se va articulando un discurso con ánimo de tender puentes entre dos de las misiones de la universidad: docencia y compromiso social.

Este estudio surge por el interés en conocer el tratamiento de las competencias emprendedoras sociales en los procesos de enseñanza de la educación universitaria. Concretamente, el estudio trata de describir qué se está haciendo al respecto en los planes de estudio de una universidad pública española, la *Universitat de València*, en cuanto a su fomento y/o enseñanza. Estudios previos han indagado en profundidad sobre el concepto de emprendimiento social, recopilando experiencias educativas que lo promueven y operativizando el término de emprendimiento social en indicadores que sirven para el presente estudio (López, Palomares-Montero, 2019).

El presente artículo pretende dar un paso más, desde un enfoque descriptivo-cualitativo, para analizar la percepción del alumnado universitario sobre su aprendizaje en competencias emprendedoras sociales a través de esos indicadores. De forma particular, se aplica la técnica de cuestionario en alumnado de la *Universitat de València* para conocer su opinión respecto al fomento del emprendimiento social en el currículum de sus enseñanzas oficiales de grado cursadas.

Competencias emprendedoras y competencias emprendedoras sociales

Las personas que emprenden no sólo nacen, también se hacen. La educación puede llegar a influir en la decisión de emprender (Bravo *et al.*, 2021). Tal y como abordó Marina (2010), esta se trata de una competencia ambiciosa, que ayuda a la formación integral del alumnado desde diferentes dimensiones: aspectos personales (virtudes morales y éticas), procesamiento de la información (aspectos intelectuales) e interacción social (necesarias para la convivencia).

En el ámbito universitario español la distinción entre la tipología de competencias se recoge de la siguiente manera: básicas y generales, transversales y específicas. Entre las competencias genéricas incluidas en los planes de estudios de los grados universitarios se suele incluir la competencia emprendedora, junto a la iniciativa y la innovación.

En el informe “Educación y Formación 2010¹” de la Comisión Europea se le otorga la importancia de competencia clave; en el Libro Blanco de Economía y Empresa² se incluye dentro de las competencias genéricas la “*iniciativa y espíritu emprendedor*”. Es cierto que en el ámbito universitario dichas competencias están adquiriendo cierto protagonismo. Por lo que aproximándonos a la definición genérica de competencias emprendedoras se pueden delimitar como aquellas actitudes, habilidades y valores que debe tener una persona para iniciar y liderar cambios en su entorno profesional y/o personal (López, 2021).

Entendiendo la tarea de emprender desde su enfoque social, podemos encontrar delimitaciones como la de Martínez (2011), que se acercan más al enfoque defendido: las competencias emprendedoras sociales (COEM) son aquellas que permiten a las personas desarrollar un proyecto emprendedor con el que generar crecimiento económico y/o cohesión social, configurándose como un proyecto social integrado.

Tal y como indican Bolívar y Pereyra (2006), las COEM se orientan a la mejora de la convivencia, a la defensa de los derechos y al aumento de la autonomía. De esta manera, i) permite el desarrollo de aquellas competencias que promueven la cultura emprendedora concebida como un bien público, donde se conjugan crecimiento económico y mayor equidad social; y, también, ii) se promueve, desde una perspectiva global, el fomento de aquellas competencias necesarias para la convivencia.

Partiendo de esta conceptualización de las COEM, ser competente no se refiere solo a ser capaz de adaptarse a un mercado laboral flexible y cambiante, también se ha de poder innovar o emprender en él; por lo tanto, se debe aludir a las competencias para la convivencia, que mejoren la equidad entre la ciudadanía, para garantizar la inclusión en las sociedades cada vez más complejas (Cabrera-Jiménez, 2020). Así pues, el fomento de las COEM por medio de la educación, concretamente en la educación superior, debe ayudar: i) a potenciar la creatividad y la iniciativa para generar una cultura emprendedora y ii) a desarrollar las capacidades y potencialidades para una convivencia democrática (Martínez y Carmona, 2009).

¹ Informe educación y formación 2010.

² Libro Blanco de Economía y Empresa.

Es muy frecuente hallar referencias sobre la importancia de desarrollar en el alumnado el compromiso ético y la responsabilidad social en el trabajo; así, por ejemplo, en el citado Libro Blanco de la ANECA, entre las competencias generales se incluye “*compromiso ético en el trabajo*”. Además, entre las competencias emprendedoras sociales es importante destacar el trabajo en equipo y la comunicación, las cuales aparecen incluidas, tanto en el Informe REFLEX, como en el Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*, así como en el Libro Blanco de la ANECA (García *et al.*, 2010).

Sin embargo, todavía hoy existe dificultad al tratar de diferenciar el término emprendimiento del emprendimiento social, por la gran cantidad de indicadores que convergen entre ambos enfoques. En el interés por aproximarnos al concepto de competencia emprendedora desde su vertiente social, se ha recogido la delimitación realizada por diferentes organismos internacionales y autores/as que han propuesto competencias afines a ambos enfoques, tratando de fundamentar teóricamente su delimitación (ver tabla 1).

Tabla 1. Competencias emprendedoras y emprendedoras sociales definidas por organismos y/o autores.

INDICADORES	COMPETENCIAS EMPRENDEDORAS				COMPETENCIAS EMPRENDEDORAS SOCIALES		
	Comisión Europea (2016)	Kirby (2004)	Villa y Poblete (2007)	Gibb y Hannon (2007)	Patino, Alonso y Cruz (2016)	Sáenz y López (2015)	Martínez y Carmona (2009)
Exigencia							
Aceptar/asumir errores							
Adaptabilidad							
Capacidad analítica							
Anticiparse, prevenir							
Asumir riesgos							
Creatividad							
Autonomía							
Motivación							
Gestión							
Esfuerzo							
Conocerse							
Valorarse							
Compromiso							
Orientación al logro							
Decisión							
Proactividad							
Tejer redes de apoyo							
Cooperación							
Perseverancia							
Profesionalidad							

(Tabla 1, continúa en la página siguiente)

(Tabla 1, continúa de la página anterior)

INDICADORES	COMPETENCIAS EMPRENDEDORAS				COMPETENCIAS EMPRENDEDORAS SOCIALES		
	Comisión Europea (2016)	Kirby (2004)	Villa y Poblete (2007)	Gibb y Hannon (2007)	Patino, Alonso y Cruz (2016)	Sáenz y López (2015)	Martínez y Carmona (2009)
Iniciar/desarrollar proyectos							
Identificar oportunidades							
Búsqueda de información							
Comunicación							
Conciliador/a							
Valorar riesgos							
Innovación							
Movilidad							
Liderazgo							
Optimismo							
Planificación							
Capacidad crítica							
Persuasión							
Solidaridad							
Tolerancia a la frustración							
Integridad							
Empatía							
Expresar emociones							
Gestionar emociones							
Organización							
Paciencia							
Responsabilidad							

Fuente: elaboración propia a partir de Kirby (2004); Martínez y Carmona (2009); Sáenz y López (2015); Comisión Europea (2015); Patino, Alonso y Cruz (2016).

Cabe destacar que en las COEM se integran algunos indicadores que no se observan al delimitar la “competencia emprendedora”, estos son: solidaridad, tolerancia a la frustración, integridad, empatía, expresar y gestionar emociones, organización, paciencia y responsabilidad. Además, tal y como se observa en el listado de competencias emprendedoras sociales recogidas por distintos organismos, muchas de ellas podrían asociarse a las competencias básicas y generales de grado, ya que dotan al alumnado de conocimientos, habilidades y actitudes útiles para desenvolverse a lo largo de su vida universitaria; pero también hay otras competencias emprendedoras sociales que se vinculan a las competencias transversales, es decir, aquellas habilidades relacionadas con el desarrollo personal, que no dependen de un ámbito temático o disciplinario específico sino que aparecen en todos los dominios de la actuación profesional y académica (González y Wagenaar, 2003).

En este sentido, se observa que la heterogeneidad en la definición de competencias emprendedoras, desde su vertiente social, tiene implicaciones educativas en la planificación universitaria, ya que son competencias recogidas en ambas tipologías, dado que aluden a aspectos asociados al desarrollo profesional y también social.

Metodología

Para esta investigación se ha diseñado un cuestionario *ad hoc* con el objetivo de: i) conocer la percepción del alumnado sobre la formación recibida a lo largo de sus estudios universitarios en relación a una serie de indicadores en relación al emprendimiento y/o emprendimiento social; ii) conocer si consideran que estos indicadores, independientemente de la formación recibida o no, serán de utilidad para su futuro profesional; iii) conocer la intención conductual orientada al emprendimiento a través de ítems del cuestionario de intención emprendedora de Liñán y Moriano (2007) que mide la probabilidad de realizar de forma efectiva la conducta de emprender a partir de la Teoría de la Acción Planificada o TAP (Ajzen, 1991), modelo más utilizado en el estudio de la intención emprendedora en diferentes países (Krueger *et al.*, 2000; Autio, Keeley, Klofsten, Parker & Hay, 2001; Liñán y Moriano, 2007; Thompson, 2008); y por último, iv) describir las variables sociodemográficas (edad, sexo, nivel de formación, etc.) de las personas participantes para identificar posibles tendencias en la respuesta en función de estas variables.

El cuestionario final resultó de un proceso de validación doble: validación de contenido por juicio de expertos/as y validación de las características psicométricas de la escala. En primer lugar, para validar el contenido del cuestionario se realizó un cuaderno de validación que fue remitido a seis personas académicas de diversas universidades españolas que respondían a perfiles diferenciados: a) profesorado universitario relacionado con el emprendimiento social, b) profesorado universitario o investigador/a con una mirada metodológica y c) profesorado universitario relacionado con la didáctica universitaria. Con ello, se trató de incorporar miradas complementarias a la validación con un triple objetivo: i) recoger opiniones cualificadas sobre el concepto de emprendimiento social, ii) identificar cuáles son los ítems o reactivos más relevantes, y iii) ajustar el valor de uso y condiciones métricas del cuestionario resultante. De forma concreta, se solicitó a los participantes que valorasen, en una escala Likert de 1 a 4 (donde 1=en absoluto; 2=poco; 3=bastante; 4=completamente), los ítems del cuestionario en base a cuatro criterios: i) claridad, si el indicador está formulado en un lenguaje claro, preciso y comprensible para la población objetivo; ii) relevancia, si el ítem es representativo, y, por tanto, aporta información significativa sobre la dimensión en la que se inscribe; iii) viabilidad, asociado al nivel de inferencia del indicador se valoran las posibilidades de obtención de la información buscada; iv) estabilidad, si el indicador, a lo largo del tiempo, posibilita una evaluación longitudinal, por ejemplo, de curso académico en curso académico. Este proceso de validación permitió analizar la consistencia general del sistema de ítems configurado y obtener una evidencia mayor sobre la conveniencia de mantener o eliminar cada indicador del cuestionario. El resultado de este proceso simplificó de forma considerable el instrumento, reduciendo el cuestionario de cinco a dos páginas.

La validación de las propiedades psicométricas del cuestionario resultante del proceso de validación anterior se llevó a cabo a partir de la administración del cuestionario

a 85 estudiantes de último curso de dos grados universitarios de la *Universitat de València*, durante el curso 2018-2019 (33 de educación social y 52 de pedagogía). Se utilizó el programa estadístico *Statistical Package for Social Science* (SPSS 19) para su tratamiento.

El análisis de la fiabilidad se realizó mediante el cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach. La validez de constructo se analizó mediante Análisis Factorial de Componentes Principales, deteniendo la factorización en la extracción de tres factores teóricamente esperados: i) procesamiento de la información, ii) aspectos personales e iii) interacción social. Previamente se comprobaron las condiciones de factorización con las pruebas de Bartlett y Kaiser-Meyer-Olkin, junto al determinante de la matriz de correlaciones. La rotación de factores se realizó mediante el método Varimax con normalización Kaiser.

El cuestionario tuvo una fiabilidad buena (Alfa de Cronbach 0,675), el análisis factorial confirmó la presencia de las tres dimensiones. La elevada fiabilidad y validez de constructo en valores mínimos suficientes en la percepción del alumnado universitario sobre la formación recibida en emprendimiento y/o emprendimiento social y su importancia, muestran que el cuestionario explora un constructo, que es breve y de fácil aplicación en el contexto de la formación universitaria de grado.

El cuestionario final (ver anexo 1) está formado por cuatro bloques principales: i) datos de identificación, formado por 7 ítems; ii) cantidad de formación recibida, formado por 51 ítems de respuesta cerrada en base a una escala Likert del 1 al 5 donde se ha de puntuar desde “no me han formado nada” a “me han formado mucho”; iii) importancia de la formación recibida, formado por 51 ítems de respuesta cerrada en base a una escala Likert del 1 al 5 donde se ha de puntuar desde “nada importante” a “muy importante”; y el iv) intencionalidad emprendedora, formado por 27 ítems de respuesta cerrada en base a una escala Likert del 1 al 5 donde se ha de puntuar desde “totalmente en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”.

La población del presente estudio es el alumnado de último año, con el 75% de los créditos aprobados en 2019-2020, que según datos recogidos en el Anuario de Datos Estadísticos de la *Universitat de València* supone un total de 4.009 estudiantes. Para determinar la muestra se escogió el método de muestreo aleatorio estratificado, el cual simplifica los procesos de selección y reduce el error muestral. Dicho método consiste en considerar categorías típicas diferentes entre sí (estratos) que poseen gran homogeneidad respecto a alguna característica, para conseguir la adecuada representatividad de los estratos.

Por ello, antes de determinar la muestra necesaria se definió la representatividad por área de conocimiento (estratos) en base a nuestra población. Así, del total de la población el 49% estaba cursando algún grado del área de Ciencias Sociales y Jurídicas, el 13% en Arte y Humanidades, el 23% en Ciencias de la Salud, el 6% en Arquitectura e ingeniería y el 9% restante en grados del área de Ciencias. A partir de estos datos se realizó una estimación de representatividad para extraer la muestra, preservando un 95% de nivel de confianza, un margen de error del 5% y un 50% de heterogeneidad, concluyendo que eran necesarios 351 cuestionarios en la investigación (ver tabla 2). Finalmente, se determinó la muestra necesaria para cada una de las áreas de conocimiento: Ciencias Sociales y Jurídicas (nº 172), Arte y Humanidades (nº 46), Ciencias de la Salud (nº 81), Arquitectura e Ingeniería (nº 21) y Ciencias (nº 31).

Tabla 2. Distribución de la muestra por áreas de conocimiento (estratos).

ÁREA DE CONOCIMIENTO	Alumnado de último curso UV (población)	% representatividad	Muestra necesaria
CCSS y Jurídicas	1.953	49%	172
Arquitectura e Ing.	246	6%	21
Arte y Humanidades	506	13%	46
Ciencias de la Salud	933	23%	81
Ciencias	371	9%	31
TOTALES	4.009	100%	351

Fuente: elaboración propia

Seguidamente, se seleccionó una muestra de 22 grados para el pase de los cuestionarios, con la intención de asegurar la representatividad necesaria de la muestra y se estableció contacto con profesorado de último curso de dichos grados (ver tabla 3).

Tabla 3. Titulaciones seleccionadas para el pase de cuestionarios y muestra recogida por área de conocimiento.

ÁREA DE CONOCIMIENTO	CUESTIONARIOS REALIZADOS	TITULACIONES SELECCIONADAS	
CCSS y Jurídicas	172	1. RRHH y RRL	
		2. Educación Infantil	3. Pedagogía
		4. Educación Social	5. Económicas
		6. Turismo	7. Derecho
Arquitectura e Ingeniería	49	8. Ing. Telemática	9. Ing. Inform.
		10. Ingeniería Multimedia	
Artes y Humanidades	66	11. Filosofía	12. Historia
		13. Filología Hispánica	14. Filología inglesa
Ciencias de la salud	101	15. Odontología	16. Psicología
		17. Nutrición	18. Podología
		19. Enfermería	
Ciencias	82	20. Biología	21. Química
		22. Matemáticas	

Fuente: elaboración propia

Tras configurar el listado de profesorado participante en el cuestionario se les consultó la posibilidad de poder administrar el cuestionario de dos formas: i) la investigadora asistía a las sesiones de clase para su administración (11 grupos) o ii) se encargaba el propio profesorado del pase del cuestionario tras su envío previo por correo electrónico o correo interno (11 grupos). El contacto con el profesorado tuvo lugar a lo largo de septiembre y octubre 2019. El pase del cuestionario se produjo entre noviembre y diciembre del mismo año, donde finalmente se recogieron 470 cuestionarios de alumnado de último curso de grado universitario en la *Universitat de València*.

Resultados

La validación del constructo se realizó por cada una de las escalas que configuran el instrumento, obteniendo los siguientes resultados: i) cantidad de formación, tres dimensiones que explican un 45,957% de la varianza de los datos originales, ii) importancia de la formación, tres dimensiones que explican un 45,411% de la varianza de los datos originales e iii) intencionalidad emprendedora, en base a cuatro componentes fijados que explica un 71,276% de la varianza de los datos originales. Por lo tanto, se corrobora la validación del constructo en las tres escalas que configuran el cuestionario.

Respecto a los datos de las comunalidades, las cuales nos indican el grado de relación de cada una de las variables con las dimensiones extraídas tras el análisis factorial, cabe destacar que, en las tres escalas las variables muestran una relación aceptable. Las puntuaciones de la escala uno se sitúa entre 0,244 y 0,640, de la escala dos entre 0,333 y 0,681 y de la escala tres entre 0,896 y 0,902.

Para validar la fiabilidad de cada una de las escalas se calculó el Alfa de Cronbach obteniendo datos muy buenos: i) cantidad de la formación 0,927, ii) importancia de la formación 0,862 y, por último, iii) intencionalidad emprendedora 0,890. Por lo tanto, al ser valores muy cercanos a uno se corrobora la fiabilidad del instrumento.

Posteriormente, se valoraron las diferencias obtenidas en las medias de cada una de las escalas tanto por sexo, como por áreas de conocimiento y estos fueron los resultados principales:

i) Cantidad de la formación. En la puntuación otorgada sobre la percepción del alumnado en relación con la cantidad de formación adquirida en emprendimiento social, se confirma que considera que se ha formado bastante en emprendimiento social (> 4 , en una escala de 1-5). Por ello, se decidió hacer una prueba T de Student (ver Tabla 4) para valorar si existían diferencias significativas entre hombres y mujeres en los resultados. Tras el análisis se observó que esta escala con $t = -4,102$, $gl = 265$ tiene una $p < 0,01$, por lo que se asume que hay diferencias significativas entre las medias de hombres y mujeres.

Una vez realizado este análisis se decidió observar si también había diferencias significativas en las medias calculadas por cada área de conocimiento a partir de ANOVA de un factor (ver tabla 5). Tras el análisis de resultados se evidencian diferencias de medias significativas entre áreas de conocimiento en los siguientes casos, ordenados de mayor a menor varianza: i) Ciencias sociales y jurídicas – Ingeniería y Arquitectura ($p = 0,048$); ii) Ingeniería y Arquitectura – Ciencias de la Salud ($p = 0,036$) iii) Ciencias sociales y Jurídicas – Artes y Humanidades ($p = 0,031$); y, por último, iv) Ciencias de la Salud – Artes y Humanidades ($p = 0,025$).

Sin embargo, el hallazgo más interesante del análisis de esta escala se obtuvo a partir del cálculo de la ANOVA factorial, donde se cruzaron los datos por sexo y área de conocimiento para valorar en estos casos si existían diferencias significativas. En este caso, los resultados concluyeron que las mujeres consideran en las áreas de Artes y Humanidades, Ciencias y Ciencias Sociales y Jurídicas que tienen una mayor percepción sobre la cantidad de formación adquirida en emprendimiento social (ver Tabla 6).

Tabla 4. Prueba Levene para la escala cantidad de formación y pruebas T respecto a la variable sexo.

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		Prueba de T para igualdad de medias		
		F	P	T	GI	P
Cantidad de formación	Se asumen varianzas iguales	5,118	0,024	-4,442	448	0,000
	No se asumen varianzas iguales			-4,102	265,000	0,000

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Comparaciones múltiples entre áreas de conocimiento en cantidad de formación.

(I) Áreas de conocimiento UV	(J) Áreas de conocimiento UV	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	p
Ciencias Sociales y Jurídicas	Ingeniería y Arquitectura	0,2286*	0,08313	0,048
	Artes y Humanidades	0,2164*	0,07433	0,031
	Ciencias de la Salud	-0,0264	0,06436	0,994
	Ciencias	0,0654	0,06889	0,877
Ingeniería y Arquitectura	Ciencias Sociales y Jurídicas	-0,2286*	0,08313	0,048
	Artes y Humanidades	-0,0122	0,09681	1,000
	Ciencias de la Salud	-0,2550*	0,08937	0,036
	Ciencias	-0,1632	0,09270	0,398
Artes y Humanidades	Ciencias Sociales y Jurídicas	-0,2164*	0,07433	0,031
	Ingeniería y Arquitectura	0,0122	0,09681	1,000
	Ciencias de la Salud	-0,2427*	0,08126	0,025
	Ciencias	-0,1510	0,08489	0,387
Ciencias de la Salud	Ciencias Sociales y Jurídicas	0,0264	0,06436	0,994
	Ingeniería y Arquitectura	0,2550*	0,08937	0,036
	Artes y Humanidades	0,2427*	0,08126	0,025
	Ciencias	0,0917	0,07631	0,750
Ciencias	Ciencias Sociales y Jurídicas	-0,0654	0,06889	0,877
	Ingeniería y Arquitectura	0,1632	0,09270	0,398
	Artes y Humanidades	0,1510	0,08489	0,387
	Ciencias de la Salud	-0,0917	0,07631	0,750

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Efecto de interacción entre áreas de conocimiento y sexo en cantidad de formación recibida.

Áreas de conocimiento UV	(I) Sexo	(J) Sexo	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	p
Ciencias Sociales y Jurídicas	Hombre	Mujer	-0,242*	0,089	0,007
	Mujer	Hombre	0,242*	0,089	0,007
Ingeniería y Arquitectura	Hombre	Mujer	-0,228	0,148	0,124
	Mujer	Hombre	0,228	0,148	0,124
Artes y Humanidades	Hombre	Mujer	-0,276*	0,127	0,031
	Mujer	Hombre	0,276*	0,127	0,031
Ciencias de la Salud	Hombre	Mujer	0,103	0,118	0,382
	Mujer	Hombre	-0,103	0,118	0,382
Ciencias	Hombre	Mujer	-0,226*	0,113	0,046
	Mujer	Hombre	0,226*	0,113	0,046

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Caracterización del emprendimiento / emprendimiento social (fila=100%).

Indicador	Emprendimiento	Emprendimiento social	Emprendimiento / Emprendimiento social
Aceptación del error	5,6	5,6	88,9
Actitud positiva al cambio		11,1	88,9
Adaptabilidad		16,7	83,3
Altruismo		94,4	5,6
Análisis - Capacidad analítica			100
Anticipación y previsión		11,1	88,9
Asertividad		11,1	88,9
Asunción de riesgos	5,6		94,4
Autoconcepto			100
Autoconfianza			100
Autoconocimiento, Autocrítica	5,6	11,1	83,3
Autoeficacia		5,6	94,4
Autoestima		5,6	94,4
Autonomía e Independencia			100
Búsqueda de información			100
Capacidad comunicativa			100
Capacidad de automotivación	5,6	5,6	88,9
Capacidad de conciliación		44,4	55,6
Expresión de las emociones		44,4	55,6
Capacidad de motivar		22,2	77,8
Regulación de las emociones		33,3	66,7
Valoración de riesgos		5,6	94,4
Comprensión hacia los demás	5,6	61,1	33,3
Compromiso con el trabajo		5,6	94,4
Compromiso con los demás		66,7	33,3
Confiabilidad (sinceridad)		38,9	61,1
Construcción de redes de apoyo fácilmente		44,4	55,6
Control emocional, autocontrol		22,2	77,8
Cooperación y colaboración		27,8	72,2
Creatividad		5,6	94,4
Desarrollo de proyectos			100
Diligencia			100
Dotes de control / gestión	5,6		94,4
Efectividad			100
Empatía		38,9	61,1
Ética profesional		38,9	61,1
Exigencia con el trabajo	5,6		94,4
Flexibilidad		16,7	83,3

(Tabla 7, continúa en la página siguiente)

(Tabla 7, continúa de la página anterior)

Indicador	Emprendimiento	Emprendimiento social	Emprendimiento / Emprendimiento social
Identificación oportunidades		5,6	94,4
Innovación	5,6	11,1	83,3
Integridad		22,2	77,8
Intercambio, Movilidad	5,6	5,6	88,9
Liderazgo	5,6		94,4
Motivación por el logro	11,1		88,9
Negociación y Diálogo	5,6	11,1	83,3
Optimismo		5,6	94,4
Organización			100
Paciencia		27,8	72,2
Participación		55,6	44,4
Perseverancia, tenacidad, superación, esfuerzo	5,6	5,6	88,9
Persuasión	5,6	5,6	88,9
Planificación	5,6		94,4
Proactividad	5,6	11,1	83,3
Responsabilidad con el trabajo		5,6	94,4
Responsabilidad Social		66,7	33,3
Capacidad crítica		44,4	55,6
Solidaridad		72,2	27,8
Tolerancia a la frustración		16,7	83,3
Toma de decisiones	5,6		94,4
Trabajo en equipo		38,9	61,1

Fuente: elaboración Propia.

Es cierto que, pese a observarse diferencias significativas en los cálculos realizados, el nivel de significancia no ha sido elevado en ninguno de los anteriores resultados, lo que ha dificultado la generación de conclusiones. Por ello, se optó por realizar el análisis de forma concreta entre los indicadores que mejor definen al emprendimiento social: altruismo, solidaridad, compromiso con los demás, responsabilidad social, comprensión sobre los demás y participación (López, Palomares-Montero, 2019) (ver Tabla 7).

En la puntuación otorgada sobre la percepción del alumnado en relación a la cantidad de formación adquirida se observa, paradójicamente, que los resultados son muy diferentes, otorgando de media puntuaciones entre 2'5-3 en una escala de 1-5, cuestión que denota que el alumnado considera que se les ha formado poco, o no lo suficiente, en emprendimiento social (ver Tabla 8). Este dato contrasta con los anteriores, ya que, si observamos un análisis global, considera que se le ha formado bastante.

Además, atendiendo a la diferenciación por áreas de conocimiento se observa que son las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud las que otorgan mayores puntuaciones en la cantidad de formación ofrecida en base a estos indicadores.

Tabla 8. Efecto de interacción entre áreas de conocimiento y sexo en los indicadores que mejor definen al emprendimiento social en cantidad de formación.

Áreas de conocimiento UV	(I) Sexo	(J) Sexo	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	P
Ciencias Sociales y Jurídicas	Hombre	Mujer	0,129	0,147	0,382
	Mujer	Hombre	-0,129	0,147	0,382
Ingeniería y Arquitectura	Hombre	Mujer	-0,013	0,250	0,958
	Mujer	Hombre	0,013	0,250	0,958
Artes y Humanidades	Hombre	Mujer	0,232	0,214	0,280
	Mujer	Hombre	-0,232	0,214	0,280
Ciencias de la Salud	Hombre	Mujer	-0,383*	0,191	0,045
	Mujer	Hombre	0,383*	0,191	0,045
Ciencias	Hombre	Mujer	-0,370*	0,186	0,048
	Mujer	Hombre	0,370*	0,186	0,048

Fuente: elaboración propia.

También atendiendo al análisis entre variable sexo y área de conocimiento se observa que son las mujeres del área de Ciencias y Ciencias de la salud las que otorgan mayores puntuaciones a la cantidad de formación percibida, pese a que el nivel de significancia en esta diferenciación no es muy elevado. Cabe destacar que en estas áreas se integran titulaciones como enfermería, magisterio, medicina, trabajo social, etc. vinculadas con la atención directa a personas, por lo que son profesiones muy cercanas a la ética del cuidado, e incluso algunas de estas profesiones altamente feminizadas.

ii) Importancia de la formación. La media en esta escala ha sido baja (alrededor de 2,7 en una escala del 1 al 5), lo que se traduce en que el alumnado encuestado considera “poco importante” la formación en competencias asociadas el emprendimiento social. Para comprobar si existían diferencias en los resultados en función del sexo se decidió hacer una prueba T de Student (ver Tabla 9). Tras el análisis se observó que $F = 1.373$, $p > 0,05$, por lo que no existen diferencias significativas respecto al sexo en los resultados de esta escala.

Tabla 9. Prueba Levene para la escala importancia formación para el futuro y pruebas T respecto a la variable sexo.

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		Prueba de T para igualdad de medias		
		F	P	T	Gl	P
Importancia formación para el futuro	Se asumen varianzas iguales	1,373	0,242	-0,739	448	0,460
	No se asumen varianzas iguales			-0,712	299,853	0,477

Fuente: elaboración propia.

Una vez realizado este análisis se decidió observar si existían diferencias significativas en esta escala en función del área de conocimiento, para ello se calculó ANOVA de un factor. Tras el análisis de resultados también se pudo corroborar que existe igualdad en las varianzas tras la prueba de Levene ($F(4,465) = 0,992$) y tampoco existen diferencias significativas entre las medias por área de conocimiento ($F(4,465) = 1,107$ y $p = 0,353$).

Seguidamente se calculó la ANOVA factorial, donde se cruzaron los datos de sexo y área de conocimiento para valorar en estos subgrupos las diferencias (ver Tabla 10).

En este caso, en el área de Artes y Humanidades los hombres consideran que es más importante para su futuro la formación en competencias emprendedoras según la diferencia de medias respecto a los ítems que configuran esta escala, dado que el valor $p < 0,05$.

Tabla 10. Efecto de interacción entre áreas de conocimiento y sexo en importancia formación futuro.

Áreas de conocimiento UV	(I) Sexo	(J) Sexo	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	p
Ciencias Sociales y Jurídicas	Hombre	Mujer	0,072	0,119	0,547
	Mujer	Hombre	-0,072	0,119	0,547
Ingeniería y Arquitectura	Hombre	Mujer	-0,355	0,199	0,076
	Mujer	Hombre	0,355	0,199	0,076
Artes y Humanidades	Hombre	Mujer	0,425*	0,171	0,013
	Mujer	Hombre	-0,425*	0,171	0,013
Ciencias de la Salud	Hombre	Mujer	-0,200	0,159	0,209
	Mujer	Hombre	0,200	0,159	0,209
Ciencias	Hombre	Mujer	-0,119	0,152	0,434
	Mujer	Hombre	0,119	0,152	0,434

Fuente: elaboración propia.

En esta ocasión tampoco se han observado diferencias significativas muy notorias en los cálculos realizados. Por ello, se optó, también en esta escala, por realizar un análisis concreto sobre los indicadores que mejor definen al emprendimiento social, al igual que en la escala anterior (ver Tabla 11).

Los resultados muestran grandes diferencias en la puntuación otorgada sobre la percepción del alumnado en relación a la importancia sobre la formación en emprendimiento social, otorgando en este caso un valor medio a las puntuaciones de 4 en una escala de 1-5. Este aspecto denota que el alumnado considera muy importante la formación en aquellos indicadores que mejor definen al emprendimiento social, contrastando así con los resultados generales de esta escala.

Tabla 11. Estadísticos descriptivos sobre los indicadores que mejor definen al emprendimiento social en función del sexo y área de conocimiento en importancia formación.

Sexo	Áreas de conocimiento UV	Media	Desviación estándar	N
Hombre	Ciencias Sociales y Jurídicas	4,3849	0,59525	42
	Ingeniería y Arquitectura	4,2018	0,54879	19
	Artes y Humanidades	4,1000	0,58186	35
	Ciencias de la Salud	4,6042	0,44454	24
	Ciencias	4,3283	0,48320	33
	Total	4,3192	0,55933	153
Mujer	Ciencias Sociales y Jurídicas	4,6557	,44321	106
	Ingeniería y Arquitectura	4,4091	,61877	22
	Artes y Humanidades	4,4514	,68715	24
	Ciencias de la Salud	4,5945	,44968	67
	Ciencias	4,5833	,47605	42
	Total	4,5888	,49538	261

Fuente: elaboración propia.

iii) **Intencionalidad emprendedora.** La media en esta escala ha sido baja (alrededor de 2,5 en una escala del 1 al 5), lo que se traduce en que el alumnado encuestado considera “*en desacuerdo*” la mayoría de los ítems sobre su intencionalidad emprendedora. Para comprobar si existían diferencias en los resultados en función del sexo se decidió hacer una prueba T de Student (ver tabla 12). Tras el análisis se observó que $t = 2,787$, $gl = 300,988$, $p < 0,01$; se asume que hay diferencias significativas entre las medias de hombres y mujeres.

Tabla 12. Prueba Levene para la escala intencionalidad emprendedora y pruebas T respecto a la variable sexo.

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		Prueba de T para igualdad de medias		
		F	P	T	Gl	P
Intencionalidad emprendedora	Se asumen varianzas iguales	5,873	0,016	2,891	448	0,004
	No se asumen varianzas iguales			2,787	300,988	0,006

Fuente: elaboración propia.

Seguidamente, se decidió observar si existían diferencias significativas también en esta escala en función del área de conocimiento, para ello se calculó ANOVA de un factor.

Tras el análisis de resultados también se pudo corroborar que existen diferencias en las varianzas tras la prueba de Levene ($F(4,465) = 4,928$) y existen diferencias significativas entre las medias por área de conocimiento ($F(4,465) = 8,647$ y $p < 0,001$) (ver Tabla 13).

Tabla 13. Comparaciones múltiples entre áreas de conocimiento en intencionalidad emprendedora.

(I) Áreas de conocimiento UV	(J) Áreas de conocimiento UV	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	P
Ciencias Sociales y Jurídicas	Ingeniería y Arquitectura	-0,1384	0,14710	0,880
	Artes y Humanidades	0,2929	0,10742	0,055
	Ciencias de la Salud	-0,2961*	0,10368	0,037
	Ciencias	0,2929*	0,09815	0,026
Ingeniería y Arquitectura	Ciencias Sociales y Jurídicas	0,1384	0,14710	0,880
	Artes y Humanidades	0,4313*	0,15440	0,049
	Ciencias de la Salud	-0,1578	0,15183	0,836
	Ciencias	0,4312*	0,14811	0,037
Artes y Humanidades	Ciencias Sociales y Jurídicas	-0,2929	0,10742	0,055
	Ingeniería y Arquitectura	-0,4313*	0,15440	0,049
	Ciencias de la Salud	-0,5890*	0,11380	0,000
	Ciencias	0,0000	0,10879	1,00
Ciencias de la Salud	Ciencias Sociales y Jurídicas	0,2961*	0,10368	0,037
	Ingeniería y Arquitectura	0,1578	0,15183	0,836
	Artes y Humanidades	0,5890*	0,11380	0,000
	Ciencias	0,5890*	0,10510	0,000

(Tabla 13, continúa en la página siguiente)

(Tabla 13, continúa de la página anterior)

(I) Áreas de conocimiento UV	(J) Áreas de conocimiento UV	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	P
Ciencias	Ciencias Sociales y Jurídicas	-0,2929*	0,09815	0,026
	Ingeniería y Arquitectura	-0,4312*	0,14811	0,037
	Artes y Humanidades	0,0000	0,10879	1,00
	Ciencias de la Salud	-0,5890*	0,10510	0,000

Fuente: elaboración propia.

Tras el cálculo de la ANOVA factorial (ver Tabla 14), se recogió que, en este caso, los hombres consideran en las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas y en Ciencias de la Salud que tienen mayor intencionalidad emprendedora según la diferencia de medias respecto a los ítems que configuran esta escala, dado el valor $p < 0,01$ en las dos áreas de conocimiento mencionadas.

Tabla 14. Efecto de interacción entre áreas de conocimiento y sexo en intencionalidad emprendedora.

Áreas de conocimiento UV	(I) Sexo	(J) Sexo	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	P
Ciencias Sociales y Jurídicas	Hombre	Mujer	0,481*	0,132	0,000
	Mujer	Hombre	-0,481*	0,132	0,000
Ingeniería y Arquitectura	Hombre	Mujer	0,221	0,221	0,319
	Mujer	Hombre	-0,221	0,221	0,319
Artes y Humanidades	Hombre	Mujer	-0,084	0,190	0,657
	Mujer	Hombre	0,084	0,190	0,657
Ciencias de la Salud	Hombre	Mujer	0,622*	0,176	0,000
	Mujer	Hombre	-0,622*	0,176	0,000
Ciencias	Hombre	Mujer	0,273	0,169	0,106
	Mujer	Hombre	-0,273	0,169	0,106

Fuente: elaboración propia.

Tras el análisis correlacional entre variables, se observa que, a mayor percepción sobre la cantidad de formación recibida en emprendimiento social, mayor es el interés por emprender, ya que existe una correlación positiva entre ambas variables ($r= 0,103$). Además, también existe correlación positiva entre la importancia sobre la formación para el futuro en emprendimiento social y la cantidad de formación ($r= 0,162$). Igualmente, aquellas personas encuestadas que consideran importante la formación en emprendimiento social también son las que han otorgado puntuaciones más altas a los ítems de iniciativa emprendedora, produciéndose una correlación positiva ($r= 0,162$). Otro dato a destacar es que la variable iniciativa emprendedora correlaciona negativamente tanto con la media de acceso a estudios universitarios ($r= -0,092$) como con la variable trabajo durante la etapa universitaria ($r= -0,092$), es decir, a mayor nota media de acceso a estudios universitarios menor es el interés en crear o iniciar un proyecto emprendedor; y, por último, cabe destacar que aquellas personas que trabajan durante su etapa universitaria son las que menos interés tienen en iniciar un proyecto emprendedor.

Conclusiones

A continuación, se extraen las conclusiones principales tras la confrontación de resultados:

- i) en primer lugar, existe una diferencia evidente en los resultados en el cuestionario suministrado al alumnado de último curso de la *Universitat de València*, dado que haciendo un análisis global de todos los indicadores que definen al emprendimiento social, el alumnado considera que se ha formado bastante. Además, perciben poco importante esta formación para su futuro y muestran escasa intención por emprender.
- ii) en segundo lugar, el alumnado considera que se ha formado poco en aquellos indicadores que mejor definen al emprendimiento social (ver Tabla 7).

Estos dos resultados podrían asociarse a dos motivaciones, principalmente: en primer lugar, a la poca cultura emprendedora en España, ya que a priori la tarea de emprender un proyecto, un negocio, una idea, etc. puede ser poco atractiva para el público joven; por lo tanto, es necesario fomentar y desarrollar la cultura emprendedora en las universidades para conseguir un mejor futuro de los jóvenes egresados (González-García *et al.*, 2021). En segundo lugar, también ha podido influir la convergencia de indicadores entre emprendimiento y emprendimiento social lo cual puede explicar la reticencia sobre emprender y su poca importancia para el alumnado universitario; sin embargo, el alumnado muestra mayor interés por el enfoque social del emprendimiento, percibiendo esta formación como importante e insuficiente durante su etapa universitaria (López, 2021). Ya se mostró al inicio del estudio que existe una heterogeneidad excesiva entre indicadores que definen al emprendimiento y al emprendimiento social de manera indistinta, debido a la complejidad que rodea a esta terminología. La posible convergencia de indicadores muy diversos relacionados con el emprendimiento en el estudio podría estar detrás de esta contradicción en los resultados. Por ello, en futuros estudios que aborden de manera concreta la integración de las competencias emprendedoras sociales en los estudios universitarios se aconseja utilizar los términos recogidos por el estudio de López (2021), los cuales permiten extraer conclusiones más concretas sobre este enfoque del emprendimiento más social, así como la posibilidad de reducir el cuestionario eliminando aquellos ítems que se asocien de manera directa a la visión mercantilista del emprendimiento.

- iii) en tercer lugar, las personas encuestadas que consideran importante la formación en emprendimiento social y consideran que se han formado bastante en emprendimiento social, también son las que han otorgado puntuaciones más altas a los ítems de iniciativa emprendedora. Ambos resultados podrían asociarse a las investigaciones que afirman que se puede enseñar a emprender (Kirby, 2004; Martínez y Carmona, 2009; Sáenz y López, 2015; Comisión Europea, 2015; Patino, Cruz y Gómez, 2016; Bravo *et al.*, 2021).

- iv) en cuarto y último lugar, el alumnado encuestado considera que tiene poca intencionalidad emprendedora, observándose diferencias significativas respecto al sexo. Hoy en día estudian más mujeres que hombres en la universidad (Jiménez-García, 2020); sin embargo, sigue existiendo brecha de género también en la intención emprendedora, siendo los hombres los que muestran mayor atracción (Sánchez-Torné *et al.*, 2021). Sin embargo, las mujeres adultas y con una formación superior son las que tienden a emprender más socialmente en los países desarrollados (Nicolás y Rubio, 2018). Quizás

en estos resultados ha podido influir la edad, dado que las personas que han respondido a este cuestionario mayoritariamente tenían 22-23 años y la acción emprendedora suele situarse en una edad más tardía. Además, cabe destacar también otros factores que influyen en esta escasa intención emprendedora entre el alumnado universitario encuestado: a mayor media en sus actuales estudios universitarios menor es el interés en crear o iniciar un proyecto emprendedor; y, además, aquellas personas que trabajan durante su etapa universitaria son las que menos interés tienen en iniciar un proyecto emprendedor, quizás por tener un vínculo profesional tienen menor intención de crear algún proyecto propio.

Tras las conclusiones expuestas se percibe el escaso consenso en apostar por una estrategia unificada en el fomento del emprendimiento social, según la opinión del alumnado. En alguna rama de conocimiento (ejemplo Ciencias Sociales y Jurídicas), se observa una mayor percepción sobre la cantidad de formación recibida y evalúan positivamente la importancia de estas competencias. Pero, en líneas generales, entre la percepción del alumnado se muestra una necesidad formativa respecto a competencias emprendedoras sociales, o al menos, entre aquellos indicadores que mejor las definen (López, Palomares-Montero, 2019). La formación en emprendimiento tiene una mayor trayectoria, también sucede con su integración curricular; y no olvidemos que el fomento del emprendimiento a través de la educación puede ser un factor incidente en la intención de emprender (Azqueta y Naval, 2019). Sin embargo, este estudio muestra que atender esta formación desde su enfoque social todavía es una cuestión que la universidad podría repensar.

Anexo I. Cuestionario definitivo para estudiantes

EL EMPRENDIMIENTO SOCIAL EN EL ENTORNO UNIVERSITARIO

Desde la *Universitat de València* se está coordinando una investigación cuyo objetivo es conocer vuestra opinión sobre el abordaje del emprendimiento social en la Universidad. Así pues, solicitamos vuestra colaboración **voluntaria** para responder de forma **honest** y **sincera** a esta encuesta, donde no hay respuestas correctas o incorrectas. Os recordamos que esta encuesta es **confidencial**. Pasad ahora a completar la encuesta siguiendo las instrucciones indicadas en cada pregunta.

I. PERCEPCIÓN SOBRE LA FORMACIÓN RECIBIDA

Afirmaciones	IMPORTANCIA PARA TU FUTURO (1 nada imp. – 5 muy importante)					CANTIDAD FORMACIÓN (1 no me han formado – 5 mucha formación)				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Asumir o aceptar los errores y fracasos cometidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tener una actitud positiva ante los cambios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Saber adaptarte a las nuevas circunstancias	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tener capacidad analítica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Anticipar las cosas y prevenir	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Afirmaciones	IMPORTANCIA PARA TU FUTURO (1 nada imp. – 5 muy importante)					CANTIDAD FORMACIÓN (1 no me han formado – 5 mucha formación)				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Asumir riesgos en tus decisiones	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Conocer a ti mismo/a siendo crítico/a y realista	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Conseguir lo que deseas esforzándote para ello	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Valorarte positivamente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ser una persona autónoma para tomar decisiones	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Buscar información de manera diligente y eficaz	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Comunicarte o presentar tus ideas de manera clara	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tener motivación propia para realizar las cosas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ser una persona conciliadora para minimizar los conflictos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Expresar las propias emociones	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gestionar y regular las propias emociones	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ser motivador/a para otras personas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Valorar los riesgos de tus acciones	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Comprender las emociones y opiniones de otras personas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tener compromiso con el trabajo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tener compromiso con los demás	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Establecer redes de apoyo fácilmente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Cooperar y colaborar con otras personas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ser creativo/a	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pensar y desarrollar proyectos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gestionar tu propio trabajo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ser capaz de compartir tus sentimientos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Conocer derechos y responsabilidades de la profesión	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ser exigente con el trabajo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Adaptarse con facilidad a circunstancias y cambios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Identificar oportunidades	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ser una persona innovadora	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ser una persona íntegra	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Aceptar el intercambio y la movilidad	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tener dotes de liderazgo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Estar motivado/a para conseguir los resultados	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tener optimismo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tener capacidad organizativa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ser paciente con las demás personas y con las situaciones	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ser una persona activa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ser perseverante, tenaz, esforzarte por conseguir aquello que quieres	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ser persuasivo/a para convencer de tus ideas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Saber planificar los trabajos, las tareas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Afirmaciones	IMPORTANCIA PARA TU FUTURO (1 nada imp. – 5 muy importante)					CANTIDAD FORMACIÓN (1 no me han formado – 5 mucha formación)				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Tener iniciativa propia, ser proactivo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ser responsable con el trabajo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tener en cuenta cómo afectan tus actos en las demás personas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tener capacidad crítica para tomar decisiones	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ser solidario/a	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tolerar la frustración cuando se fracasa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tomar decisiones	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Trabajar en equipo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

II. INTENCIÓN EMPRENDEDORA

Indica el nivel de acuerdo o desacuerdo según la escala indicada a continuación.

1- Totalmente en desacuerdo	2- En desacuerdo	3- De acuerdo	4- Muy de acuerdo	5- Totalmente de acuerdo
-----------------------------	------------------	---------------	-------------------	--------------------------

	1	2	3	4	5
1. Si surge la ocasión me gustaría crear una empresa	0	0	0	0	0
2. Si contara con los recursos necesarios me gustaría iniciar una empresa	0	0	0	0	0
3. Ser emprendedor implica más ventajas que desventajas para mi	0	0	0	0	0
4. La carrera como emprendedor es atractiva para mi	0	0	0	0	0
5. Si tuviera la oportunidad y los recursos, me gustaría crear una empresa	0	0	0	0	0
6. Ser emprendedor supondría una gran satisfacción para mi	0	0	0	0	0
7. Entre varias opciones, elegiría la de ser emprendedor	0	0	0	0	0
8. El trabajo de crear una empresa y mantenerla sería sencillo para mi	0	0	0	0	0
9. Estoy preparado para crear una empresa viable	0	0	0	0	0
10. Puedo controlar el proceso de creación de una empresa	0	0	0	0	0
11. Conozco los detalles prácticos necesarios para iniciar una empresa	0	0	0	0	0
12. Es sencillo iniciar una empresa	0	0	0	0	0
13. Conozco cómo desarrollar un proyecto emprendedor	0	0	0	0	0
14. Es sencillo mantener una empresa una vez creada	0	0	0	0	0
15. Si intentara crear una empresa, tendría grandes probabilidades de tener éxito	0	0	0	0	0
16. Estoy preparado para hacer cualquier cosa para ser emprendedor	0	0	0	0	0
17. Mi propósito profesional es ser emprendedor	0	0	0	0	0
18. Haré todos los esfuerzos para crear y mantener una empresa por mí mismo	0	0	0	0	0
19. Estoy convencido que crearé una empresa en el futuro	0	0	0	0	0
20. Pienso seriamente crear una empresa	0	0	0	0	0
21. Tengo la firme intención de crear una empresa algún día	0	0	0	0	0
22. Me esforzaré por crear por mí mismo una empresa	0	0	0	0	0

	1	2	3	4	5
23. Trabajaré duro para mantener la empresa por mí mismo	0	0	0	0	0
24. Mi prioridad será desarrollar la vertiente social de mi empresa	0	0	0	0	0
25. Conozco cómo desarrollar un proyecto emprendedor social	0	0	0	0	0
26. Pienso seriamente ser emprendedor social	0	0	0	0	0
27. Trabajaré duro para asegurar la viabilidad de mi proyecto de emprendimiento social	0	0	0	0	0

III. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Variables Sociodemográficas

1.1. Sexo:

1.2. Edad:

Variables formativas y laborales

1.3. Estudios que te dieron acceso al Grado actual en esta Universidad:

Bachillerato	Ciclo Formativo	Acceso mayores 25	Acceso mayores 45	Estudiante diversidad funcional	Estudiante experiencia laboral	Acceso técnicos superiores y/o deportistas	Otros
0	0	0	0	0	0	0	0

1.4. ¿Trabajas mientras cursas el Grado?:

O No	O Sí, jornada completa	O Sí, media jornada	O Sí, horas sueltas
------	------------------------	---------------------	---------------------

1.5. ¿Has realizado alguna estancia o intercambio de estudios?

(si has realizado varias, responde sobre la última)

O No	O Sí, Indica duración en meses: _____
------	---------------------------------------

1.6. Nota media aproximada de tu expediente (sobre 10): _____

1.7. ¿Has cursado formación complementaria al Grado relacionada con el emprendimiento?

O No	O He asistido a alguna charla	O He realizado cursos	O Tengo formación formal
------	-------------------------------	-----------------------	--------------------------

¡Muchas gracias por responder a esta encuesta!

Referencias

- Ajzen, I. (1991). Theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Autio, E., Keeley, R.H., Klofsten, M., Parker, G.G.C. y Hay, M. (2001). Entrepreneurial Intent among Students in Scandinavia and in the USA. *Enterprise and Innovation Management Studies*, 2(2), 145-160. <https://doi.org/10.1080/14632440110094632>
- Azqueta, A. y Naval, C. (2019). Educación para el emprendimiento. *Revista Española de Pedagogía*, 77(274), 517-534. <https://doi.org/10.22550/REP77-3-2019-03>
- Bolívar, A. y Pereyra, M.A. (2006). El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En Rychen, D.S. y Salganik L.H. (eds.). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*, 1-13. Ediciones Aljibe, colección Aulae. Archidona (Málaga).
- Bravo, I.F., Bravo, M.X., Preciado, J.D. y Mendoza, M. (2021). Educación para el emprendimiento y la intención de emprender. *Revista Economía y Política*, (33), 139-155. <https://doi.org/10.25097/rep.n33.2021.08>
- Cabrera-Jiménez, M. (2020). Relevancia de las competencias ciudadanas en construcción de civildad en educación superior: Citizen competencies as a source of civility in higher education. *Educación y Humanismo*, 22(38). <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.38.3555>
- Comisión Europea (2015). *La iniciativa de emprendimiento social de la Comisión europea*. Ref. Ares (2015) 5946494 - 18/12/2015.
- Dancin, M.T., Dancin, P.A. y Tracey, P. (2011). Social Entrepreneurship: A Critique and Future Directions. *Organization Science*, 22(5), 1203-1213. <https://doi.org/10.1287/orsc.1100.0620>
- Ferrer-Cerveró, V., Cabrera-Santacana, O.E., Alegre-Beneria, R.M., Montané-López, A., Sánchez-Valverde-Visus, C. y Alaiz-Chueca, E. (2014). El perfil del emprendedor social del estudiantado de los Grados de Educación Social, Pedagogía y Trabajo Social en la Universidad de Barcelona. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(1), 11-29. <https://doi.org/10.1344/reire2014.7.1712>
- García, M.J., Terrón, M.J., y Blanco, Y. (2010). Desarrollo de recursos docentes para la evaluación de competencias genéricas. *ReVisión*, 3(3), 17-36. <http://jenui2009.fib.upc.edu/>
- García-González, A., Ramírez-Montoya, M.S., De León, G., Aragón, S. (2020). El emprendimiento social como una competencia transversal: construcción y validación de un instrumento de valoración en el contexto universitario. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, 136, 1-16. <https://doi.org/10.5209/reve.71862>
- Gasca-Pliego, E. y Olvera-García, J.C. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia*, 18(56), 37-58.
- González, J. y R. Wagenaar (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Universidad de Deusto, Bilbao.

- González-García, G., Becerril, M.L. y Fonseca, A. (2018). El engagement como factor de formación y desarrollo de la cultura emprendedora en estudiantes universitarios. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(17), 103-118. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i17.120
- Jiménez-García, J.R. (2020). ¿Y después de la universidad qué? Análisis de las transiciones del sistema educativo al empleo en España. *Revista Internacional De Sociología*, 78(3), 1-13. <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.3.18.133>
- Kirby, D.A. (2004). Entrepreneurship education: can business schools meet the challenge? *Education + Training*, 46(8), 510-519. <https://doi.org/10.1108/00400910410569632>
- Krauss, C. (2011). Las actitudes emprendedoras en los estudiantes de la Universidad Católica Del Uruguay. *Dimens. empres.*, 9(1), 28-40. <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.3.18.133>
- Krueger, N.F., Reilly, M.D. y Carsrud, A.L. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, 15(5-6), 411-432. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(98\)00033-0](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(98)00033-0)
- Liñán, F. y Moriano, J.A. (2007). Entrepreneurial Intentions. In J.A. Moriano y M. Gorgievski (Eds.), *Psychology of Entrepreneurship: Research and Education*, 39-56. Madrid: UNED.
- López, E. y Palomares-Montero, D. (2019). Construyendo el discurso del emprendimiento social: estudio Delphi para su caracterización, en *Pedagogía y cambios culturales en el siglo XXI, repensando la educación*. Octaedro. Barcelona: España. ISBN: 978-84-18083-18-1.
- López, E. (2021). *El papel de la universidad pública en la formación socialmente responsable. Análisis de la enseñanza de competencias emprendedoras sociales en la Universidad de Valencia*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Valencia. <https://roderic.uv.es/handle/10550/80743>
- Marina, J.A. (2010). The entrepreneurship competence. *Revista de Educación*, 351, 49-71. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:82d1c9ed-b4e2-413f-a2f6-972e08c2abc4/re35103-pdf.pdf>
- Martínez Rodríguez, F.M. (2011). Percepción del profesorado de las escuelas taller y casas de oficios en Andalucía acerca del nivel de competencias emprendedoras en su alumnado. *Revista de Educación*, 356, 303-326. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-356-0410>
- Martínez, F.M. y Carmona, G. (2009). Aproximación al Concepto de “Competencias Emprendedoras”: Valor Social e Implicaciones Educativas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3) 83-97. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114063007>
- Mazacón, M.N., Paliz, C. del R. y Espín, Y.P. (2019). Entrepreneurship in higher education institutions. *Universidad Ciencia Y Tecnología*, 2(2), 11-18. Disponible en <https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/212>
- Monzón, J.L. (dir.) (2010). *La Economía social en España en el año 2008. Ámbito, magnitudes, actividades y tendencias*. CIRIEC-España.

- Nicolás, C. y Rubio, A. (2018). Características cognitivas del emprendedor social en España. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 38, 153-176. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.2018382980
- Osorio, F.F. y Pereira, F. (2011). Hacia un modelo de educación para el emprendimiento: una mirada desde la teoría social cognitiva. *Cuadernos de Administración*, 24(43), 13-33. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20521435001>
- Patino, O., Cruz E. y Gómez, M. (2016). Étude des compétences des entrepreneurs-innovateurs sociaux: le cas du prix ELI de l'Université EAN. *Rev. esc.adm.neg.*, 81, 75-90. <https://doi.org/10.21158/01208160.n81.2016.1557>
- Sáenz, N., y López, A.L. (2015). Las competencias de emprendimiento social, COEMS: aproximación a través de programas de formación universitaria en Iberoamérica. *REVESCO. Revista De Estudios Cooperativos*, 119, 159-182. https://doi.org/10.5209/rev_REVE.2015.n119.49066
- Sánchez, J.C. Caggiano, V. y Hernández, B. (2011). Competencias emprendedoras en la educación universitaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), 19-28. Disponible en [Competencias emprendedoras en la educación universitaria \(unex.es\)](http://www.unex.es).
- Sánchez-Torné, I., Pérez-Suárez, M., García-Río, E. y Baena-Luna, P. (2021). ¿Cómo influye el género en la Intención Emprendedora? Un análisis del estudiantado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 427-444. <https://doi.org/10.6018/rie.428451>
- Tejeiro, M., Molina, M.M. y García, J.C. (2021). Emprendimiento digital femenino para el desarrollo social y económico: características y barreras en España. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos* (138), 1-13. <https://doi.org/10.5209/reve.75561>
- Thompson, J.L. (2008). Social enterprise and social entrepreneurship: where have we reached? a summary of issues and discussion points. *Social Enterprise Journal*, 4(2), 149-161. <https://doi.org/10.1108/17508610810902039>
- Urbano, D., Toledano, N. y Soriano, D.R. (2010). Analyzing social entrepreneurship from an institutional perspective: evidence from Spain. *Journal of social entrepreneurship*, 1(1), 54-69. <https://doi.org/10.1080/19420670903442061>
- Villanueva, S.D. (2013). Las competencias dentro del rol profesional: diferencias entre la Educación Superior (universitaria) y las demandas del mercado laboral. *Revista Debate Universitario*, 1(2), 44-65. Buenos Aires, CAEE-UAI. Disponible en <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate-universitario/article/viewFile/1605/pdf>