

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN PROMOCIÓN DE LA
AUTONOMÍA Y ATENCIÓN SOCIO SANITARIA A LA
DEPENDENCIA**

FACULTAT DE PSICOLOGIA



**Estrategias de aprendizaje, actitudes
emprendedoras, autoconcepto, esperanza,
satisfacción vital e inclinación al autoempleo: Un
modelo explicativo en universitarios peruanos**

Valencia, 2016

Presentada por:
Varinia Bustos Álvarez

Dirigida por:
Dra. Amparo Oliver Germes
Dra. Laura Galiana Llinares

Índice de contenidos

1 Introducción.....	5
1.1. Justificación	11
1.2 Emprendimiento, emprendedores y necesidad de autoempleo	15
1.2.1 Emprendimiento y emprendedores	16
1.2.2 Relación entre emprendimiento y autoempleo, definición e importancia	21
1.2.3 Situación del empleo juvenil en Perú. Necesidad del desarrollo del autoempleo	26
1.3 El proceso emprendedor y las actitudes emprendedoras.....	29
1.3.1 Las actitudes emprendedoras	34
1.4 Aprendizaje y estrategias de aprendizaje.....	39
1.4.1 Aprendizaje.....	39
1.4.2 Las estrategias de aprendizaje	41
1.5 Variables desde la Psicología Positiva	80

1.5.1 La satisfacción con la vida.....	84
1.5.2 La esperanza disposicional	85
1.5.3 El autoconcepto.....	86
1.6 Objetivos e hipótesis del estudio	88
2 Método.....	93
2.1 Diseño y procedimiento	95
2.2 Muestra	98
2.3 Instrumentos de medida	100
2.3.1 Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU; Gargallo et al., 2009).....	100
2.3.2 Escala Autoconcepto Forma 5 (García y Musitu, 1999)	103
2.3.3 Escala de Actitudes Emprendedoras para Estudiantes (<i>Entrepreneurial Attitude Scale for Students</i> , EASS; Oliver y Galiana, 2015).....	104
2.3.4 Escala de Esperanza Disposicional (<i>Dispositional Hope Scale</i> , DHS; Snyder et al., 1991a).....	105
2.3.5 Escala de Satisfacción con la Vida (<i>Satisfaction With Life Scale</i> , SWLS; Diener, 2009; Diener et al., 1985)	107
2.3.6 Indicadores de autoempleo.....	108
2.3.7 Autoevaluación.....	108
2.4 Análisis de datos.....	109
2.4.1 Análisis de la validez y fiabilidad de los instrumentos de medida	109
2.4.2 Estadísticos descriptivos de las variables objeto de estudio.....	116
2.4.3 Análisis para el estudio de las variables en función de los datos socio-demográficos	117
2.4.4 Análisis bivariado de las relaciones entre las variables objeto de estudio	118
2.4.5 Puesta a prueba de las hipótesis	119
2.4.6 Análisis multivariado de las relaciones entre las variables objeto de estudio.....	119

3 Resultados	121
3.1 Estudio de la fiabilidad y la validez de las medidas utilizadas.....	123
3.1.1 Fiabilidad y validez del Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU).....	123
3.1.2 Fiabilidad y validez de la Escala Autoconcepto Forma 5	126
3.1.3 Fiabilidad y validez de la Escala de Actitudes Emprendedoras para Estudiantes	131
3.1.4 Fiabilidad y validez de la Escala de Esperanza Disposicional.....	134
3.1.5 Fiabilidad y validez de la Escala de Satisfacción con la Vida.....	135
3.2 Estadísticos descriptivos de las variables objeto de estudio.....	137
3.3 Análisis para el estudio de las variables en función de los datos socio-demográficos	140
3.3.1 Análisis de la autoevaluación en función de los datos socio-demográficos	140
3.3.2 Análisis de las estrategias de aprendizaje en función de los datos socio-demográficos	141
3.3.3 Análisis de las dimensiones del autoconcepto en función de los datos socio-demográficos	150
3.3.4 Análisis de las actitudes emprendedoras en función de los datos socio-demográficos	152
3.3.5 Análisis de la esperanza en función de los datos socio-demográficos	155
3.3.6 Análisis de la satisfacción con la vida en función de los datos socio-demográficos	157
3.3.7 Análisis de la inclinación al autoempleo en función de los datos socio-demográficos	158
3.4 Análisis bivariado de las relaciones entre las variables objeto de estudio	160
3.5 Puesta a prueba de las hipótesis	169
3.6 Análisis multivariado de las relaciones entre las variables objeto de estudio	172
4 Discusión	177

4.1 Limitaciones y líneas futuras	199
5 Conclusiones	201
Referencias	209
Anexo. Cuestionario de evaluación	233

1 Introducción

El estudio de las iniciativas emprendedoras y el perfil de los emprendedores es un tema recurrente en la investigación académica desde hace varias décadas; sin embargo, esto no ha significado el desinterés por el tema debido al reconocimiento del papel fundamental que cumple el emprendedor en la generación de empresas. Muchas de estas se iniciaron con una intención y actitud general de generar un empleo propio. Se habla en este sentido de un nuevo «campo de estudio e investigación» con objetivos y características propias (Toledano, 2006).

Los emprendimientos empresariales son valiosos en el estudio de las economías mundiales, regionales y locales como es el caso de Perú, país donde se desarrolla nuestro estudio, y son vistos como uno de los componentes más importantes para el aseguramiento y el sostenimiento del desarrollo económico mundial, reconociéndose su papel privilegiado en la generación de riqueza (Birch, 1979; Kent, 1982; Birley, 1987; Storey, 1988; Wennekers y Thurik, 1999 citados en Toledano, 2006; Raunelli, Power y Galarza, 2013; Serida, Nakamatsu, Borda y Morales, 2015)

Echecopar, Angelelli, Galleguillos y Schorr (2006), enfatizan en un estudio realizado con datos del año 2005 para las nuevas empresas de América Latina que, “en el actual escenario de la actividad comercial, caracterizado por la globalización

y la interconexión entre los países, la presencia de emprendedores capaces de capturar oportunidades globales y crear empresas innovadoras es fundamental para la creación de riqueza y empleo” (p. 3). En este sentido, Barona y Rivera (2012) indican que los emprendedores cumplen un papel dinamizador del desarrollo económico. (Ortiz, Cobo, Betancourt, 2014, p. 45).

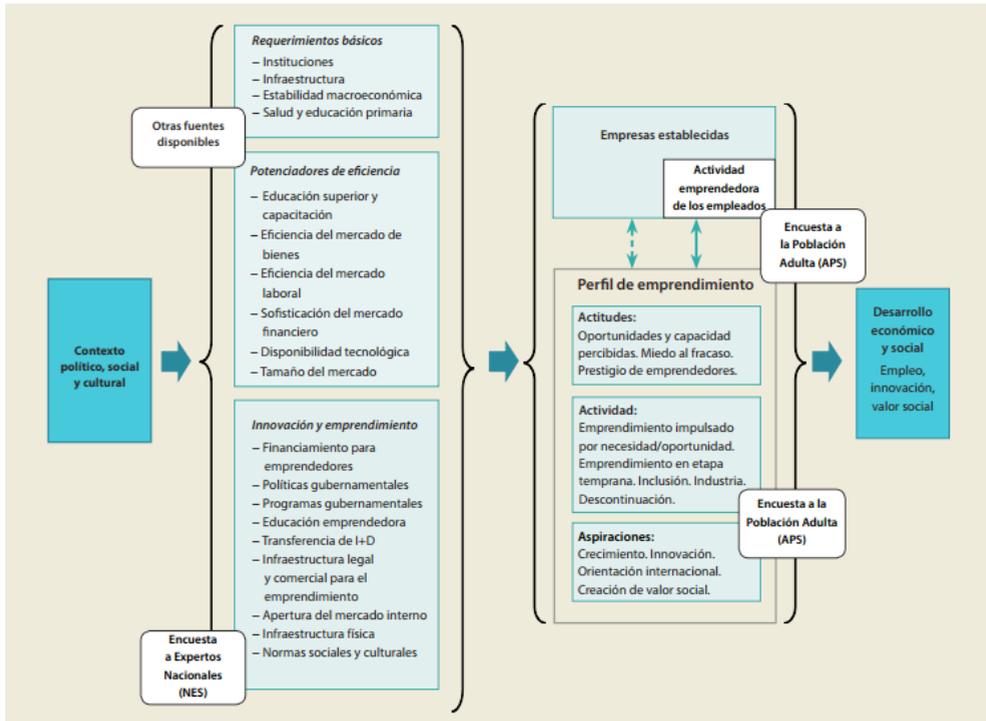
El emprendimiento se define como cualquier intento de crear nuevos negocios o nuevas empresas, incluido el autoempleo, la creación de una organización empresarial, o la expansión de un negocio ya existente, sean llevados a cabo por un individuo, un equipo de personas o un negocio establecido (Serida, Nakamatsu, Borda y Morales, 2013).

Este emprendimiento es considerado como uno de los principales impulsores de desarrollo económico y social tanto en América latina como en el mundo entero, su reconocimiento y estudio han dado lugar a la aparición de múltiples estudios de investigación que se esfuerzan por entender cuáles son los elementos y condiciones en los que este fenómeno socioeconómico aparece, sus modalidades, condicionantes, consecuencias y otros (Raposo y Do Paço, 2011).

Dos escuelas de negocios con reconocida trayectoria académica como son, la London Business School (Reino Unido) y el Babson College (Estados Unidos) iniciaron en el año 1999 un estudio de alcance mundial denominado Global Entrepreneurship Monitor (GEM) con los objetivos de monitorizar la gran variedad de actividad emprendedora existente entre los países, la relación existente entre la tasa de incremento económico y la actividad emprendedora, e identificar qué hace emprendedor a un país (Serida, Borda, Nakamatsu, Morales y Yamakawa , 2005) .

Este observatorio GEM actualmente involucra cerca de 100 países, entre ellos Perú y España. En su modelo (ver Fig. 1), ocupan un lugar como «potenciador de eficiencia» del emprendimiento los procesos de «educación superior y capacitación», que genera el contexto político, social y cultural de cada país; y también, dentro del llamado Perfil de emprendimiento, indicadores referentes a los emprendedores, tales como, las actitudes, percepción de oportunidades, capacidad percibidas y el miedo al fracaso (Serida et al., 2013), siendo estas últimas variables individuales gestionadas dentro de la mente del emprendedor y donde la psicología como ciencia tiene mucho que aportar.

Figura 1. Modelo GEM



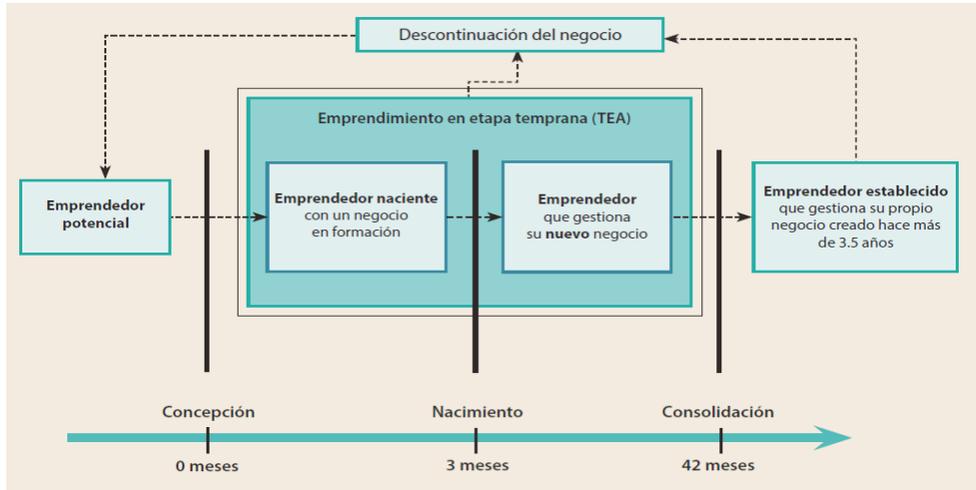
Fuente: Kelley, Singer y Herrington (2012 tomada de Serida et al., 2015).

Los emprendedores no «nacen», sino que se hacen a través de la experiencia de sus vidas. A través de una educación eficaz en emprendimiento una persona puede tener acceso a las habilidades y conocimientos necesario para iniciar y hacer crecer un negocio nuevo. Peter Drucker, uno de los pensadores de gestión, líder del siglo pasado, pregunto: ¿Es el emprendimiento algo místico? Su respuesta es que no lo es, no es magia, no es algo misterioso y no tiene nada que ver con los genes. Es una disciplina y como cualquier disciplina puede ser aprendida (Drucker, 1985 citado en Raposo y Do Paço, 2011).

En este sentido y desde el contexto universitario, cobra importancia el estudio de las características de emprendimiento que poseen los estudiantes universitarios aportando conocimiento a un campo de estudio aun joven, llamado «emprendimiento educativo» (Liñán, 2004; Guzmán y Liñán, 2005; Toledano, 2006; citado en Rueda, Fernández-Laviada, Herrero , 2013) , centrado en el llamado

«empresedor potencial», siguiendo las etapas del proceso emprendedor del Global Entrepreneurship Monitor (GEM), (ver figura 2).

Figura 2. Proceso emprendedor



Fuente: Adaptada de Reynolds, Hay y Camp (2005 tomada de Serida et al., 2015).

En esta actividad emprendedora el actor es el emprendedor, él es figura central del emprendimiento quien con sus rasgos afectivos, competencias cognitivas y actitudes hacia la vida, da vida y sentido a toda empresa. En Perú no se conoce, todavía con claridad, las características de este personaje (Raunelli et al. 2013).

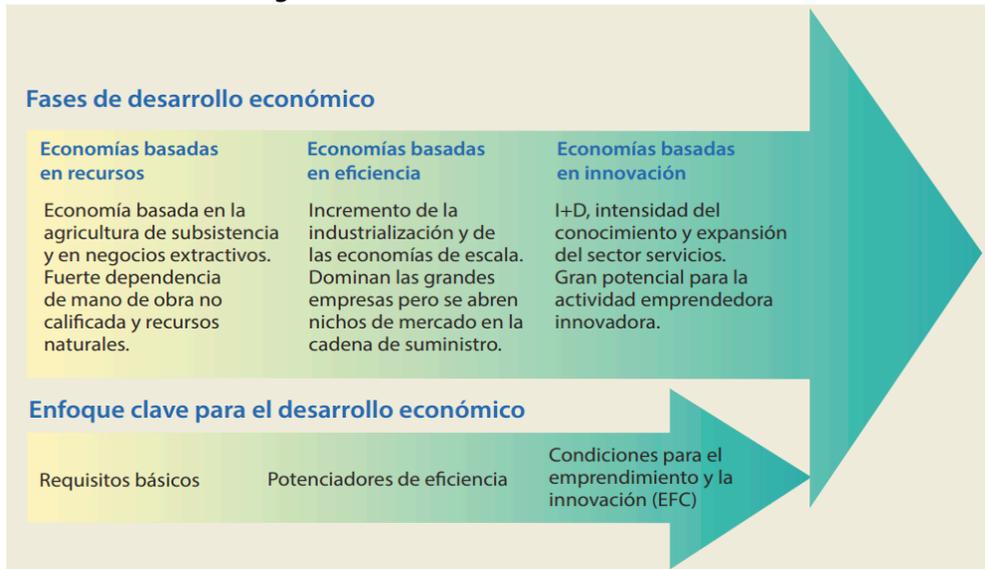
1.1. Justificación

Las iniciativas emprendedoras han jugado un papel fundamental en el sostenimiento y el crecimiento de las economías de los países latinoamericanos. En relación con esto y sobre la importancia del emprendimiento para Latinoamérica, el profesor y conferencista mexicano, Sérvulo Anzola Rojas (2011) en su artículo «Un breve acercamiento al estado del arte del emprendimiento latinoamericano» expresa:

“Latinoamérica es una región de países con abundantes recursos y con beneficios tan significativos que le han permitido afrontar con éxito numerosos cambios políticos, económicos, sociales y culturales, [...] es crucial entender que la verdadera fuente de riqueza de nuestras sociedades no son su nivel de productividad, ni su producto interno bruto, ni sus bienes tangibles, sino la inteligencia creativa y el potencial emprendedor de sus gentes” (Anzola y Farías, 2011, p.188).

Se continúa reportando que Perú se encuentra entre los cinco países con mayor actividad emprendedora en el grupo de economías basadas en eficiencia, según la clasificación ofrecida por los estudios de la Global Entrepreneurship Monitor (GEM) (ver figura 3).

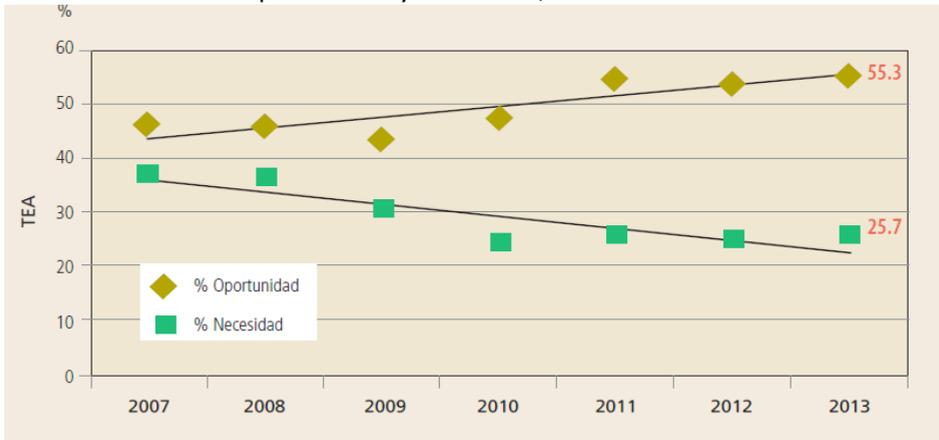
Figura 3. Fases del desarrollo económico



Fuente: Serida et al., 2015.

En concreto, el GEM Perú 2013 indica que el 55.3% de los emprendimientos llevados a cabo por emprendedores nacientes y nuevos (etapa temprana) fueron resultado de la explotación de oportunidades de negocio, contrastado con un 25.7% de iniciativas emprendidas por necesidad, lo que indicaría que la naturaleza de los emprendimientos en Perú está variando hacia una modalidad más tendiente a su sostenimiento

Figura 4. Evolución del emprendimiento en etapa temprana por oportunidad y necesidad, GEM Perú 2007-2013



Fuente: Serida et al., 2015.

A pesar de ello, " En Perú, el ratio EB/TEA es de 0.23; es decir, que por cada 100 emprendimientos en etapa temprana, existen solo 23 emprendimientos consolidados." (Serida et al., 2015, p. 25). "Las explicaciones para este todavía bajo número de sostenimientos emprendedores se hallarían en que surgieron probablemente por escasas de oportunidades para encontrar un trabajo y no existe un buen nivel de beneficios sociales, por lo que estos emprendedores son vistos como personas que son empujadas por el desempleo o la disconformidad en sus empleos"; en contraste con aquellos que "inician un negocio con la finalidad de aprovechar una oportunidad en el mercado o para cumplir aspiraciones personales." (Serida et al., 2015). Como se puede inferir, estos emprendedores necesariamente no poseen los atributos y competencias requeridas para sostener sus emprendimientos, situación importante a considerar, estudiar y revertir por el bien personal, familiar, como social.

Al respecto también, Raunelli et al. (2013), señalan que en este estado de crecimiento económico, donde se vislumbra la posibilidad de incremento de nuevos puestos a partir del autoempleo, la inversión de capitales para generar puestos de trabajo y el crecimiento futuro a través de la innovación, todavía se reconoce saber muy poco sobre la figura central de este proceso, el emprendedor.

Con una mirada al futuro, la Organización Mundial del Trabajo (OIT) señala que “el mundo enfrenta una crisis del empleo cada vez más grave: los jóvenes tienen tres veces mayores probabilidades de estar desempleados que los adultos, advirtiendo sobre el riesgo de una generación de trabajadores jóvenes «marcada» por una mezcla peligrosa de alto desempleo, creciente inactividad y trabajo precario en los países desarrollados, y de un aumento de trabajadores pobres en el mundo en desarrollo” (Organización Internacional del trabajo, 2015).

En este contexto particular, el estudio de las futuras generaciones y sus características particulares como emprendedores se hace relevante, concretamente conocer cada vez mejor las condiciones respecto a su perfil como futuros emprendedores en los estudiantes universitarios de los diferentes contextos del país e iniciar diagnósticos de su perfil que permitan posteriormente fortalecer aquellas competencias psicológicas orientadas a desplegar su potencial como emprendedores.

Esta actividad precursora de una futura ocupación laboral aspiraría, a su vez, a dar cumplimiento a alcanzar una vida con autonomía, calidad y bienestar, espacio donde el estudio de la psicología del emprendedor en su etapa naciente y también posterior, tiene todavía mucho que aportar y donde cupo preguntarse si estos estados de bienestar, felicidad y esperanza ya estaban presentes o no en los futuros emprendedores. Para ello, nuevos enfoques que pretenden profundizar la comprensión de variables tanto de tipo cognitivas como afectivas, alguna de ellas relacionadas al campo del aprendizaje y otras al campo de rasgos de emprendedores y actitudes estudiadas desde la perspectiva de la Psicología Positiva, son incorporadas en este estudio.

1.2 Emprendimiento, emprendedores y necesidad de autoempleo

El emprendimiento es un fenómeno económico y gerencial muy emparentado con las bases socioculturales de la vida humana. De manera simple, podría ser definido como el acto de creación de una empresa por parte de un actor llamado emprendedor o empresario, a quien se le reconoce la posesión del llamado «espíritu empresarial». Esta definición ha ido evolucionando y cambiando en función del enfoque dado por los teóricos clásicos y neoclásicos, quienes han estudiado y pertenecido a diversos campos como la economía, la sociología, la psicología, la gestión empresarial y la administración de los recursos humanos. Se reconoce que no existe una definición única que integre las diferentes perspectivas y se admite que se trata de un fenómeno complejo (Bula, 2012).

El término *entrepreneurship* y sus derivados han sido sujeto de diversas interpretaciones, definiciones y conceptualizaciones. En el idioma castellano, se han usado múltiples palabras para su traducción: algunas tradicionales del idioma, otras han sido aceptadas en los últimos años a raíz del uso continuado de ellas y otras todavía no son castizas. Por lo tanto, podrán aparecer en los artículos expresiones como: empresario, emprendedor, líder empresarial, creador de empresa, propietario y gestor de empresa; o proceso de creación de empresas, proceso empresarial, emprendimiento, empresarialidad, emprendedorismo, emprendedurismo, empresarismo; o espíritu empresarial, espíritu emprendedor, empresa, iniciativa empresarial, iniciativa emprendedora y otras (Filion, 2011).

Reynolds, Hay y Camp (2005 citados en Serida et al., 2015), definen el emprendimiento como:

“Cualquier intento por crear nuevos negocios o nuevas empresas, como por ejemplo, el autoempleo, la creación de una nueva organización empresarial, o la expansión de un negocio existente; llevados a cabo por un individuo, un equipo de personas, o un negocio establecido.”

El emprendedor, por su parte, es la persona que emprende y se determina a hacer y ejecutar con resolución y empeño alguna operación considerable y ardua (Pereira, 2003). El emprendedor tiene una actitud de búsqueda e identifica

oportunidades para desarrollar un nuevo negocio y muestra una respuesta atenta, curiosa, motivada, inteligente y proactiva ante las circunstancias de la vida. En palabras de Schumpeter, “el emprendedor modifica, redefine y rediseña, es portador de una actitud descrita como una «destrucción creativa»” (Filion, 2011).

1.2.1 Emprendimiento y emprendedores

La palabra «emprendimiento» se deriva del término francés entrepreneur, que significa estar listo a tomar decisiones o a iniciar algo. Es considerada "un neologismo derivado de la libre traducción del término Entrepreneurship, y designa principalmente las actividades de quién se dedica a la generación de riquezas, sea transformando conocimientos en productos o servicios, generando conocimiento propio o innovando en áreas como marketing, producción, organización, etc." (Anzola y Farias, 2011).

Se emprende a través del autoempleo o de la pequeña empresa, aunque en los últimos años ya se ha empezado a hablar de la Corporate Venturing (CV), esto es, la gestión emprendedora de proyectos dentro de las organizaciones, algo también denominado por la literatura anglosajona como «Corporate Entrepreneurship» y con algunas modificaciones «intrapreneurship» (De la Vega, 2012), como una modalidad de emprendimiento muy ligado a la innovación continua, orientación muy deseada por las corporaciones actuales.

Como fenómeno complejo, se considera que incluye un conjunto de actividades con características técnicas, humanas, administrativas y empresariales; y su ejecución requiere de un conjunto de diversas actividades (Filion, 2011). Así, la comprensión del perfil del emprendedor, como motor del emprendimiento, va más allá de un rol como activador y gestor de la dinámica y desarrollo empresarial; se reconocería en él la existencia de un conjunto de estados afectivos, actitudes y aspiraciones que formarían parte del llamado «espíritu emprendedor».

Helen Vérin (1982), en su tesis doctoral de literatura sobre el origen histórico del término, encontró que a finales del siglo XVII y comienzos del siglo XVIII este se asociaba con dos usos iniciales:

- La persona que asumía una construcción civil, cuyo diseño era acordado previamente, de igual manera se procedía con el pago. El término así incorporaba la idea de una actividad que conllevaba una retribución económica, pero se hacía énfasis en el conocimiento y no en el capital para realizar la iniciativa.
- El guerrero que emprende una conquista, propio del espíritu de las cruzadas de la Edad Media. Esta idea resaltaba las características de arrojo, valentía y riesgos que implica la iniciativa (Pereira, 2003).

Además, Verín menciona que el término *emprise* (del latín *imprisia*) fue antecesor del término «empresa» y se refería a algo enérgico, firme y audaz (citado por Filion, 2011).

Pereira (2003) señala también que en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española del año 1791, ya se mencionaba las palabras emprender y emprendedor recogándose sus significados como:

- Empreder: determinarse a tratar de hacer cosa ardua y difícil; como una acción militar, una conquista. La raíz desde verbo sale del latín *apprenbendere*, porque el que resuelve ejecutar algún negocio y empresa de consecuencia, antecedentemente la considera y dispone, para lograr su intento.
- Emprendedor: la *persona que* emprende y se determina a hacer y ejecutar con resolución y empeño alguna operación considerable y ardua.

Filion (2011) propone una lista de quince elementos que bien podrían ser consideradas como competencias del empresario (emprendedor) mencionados con mayor frecuencia en la literatura:

Tabla 1. Elementos que definen al empresario o empresaria

Elementos	Autores
1. Innovación	Schumpeter (1947), Cochran (1968), Drucker (1985), Julien (1989, 1998).
2. Riesgo	Cantillon (1755), Knight (1921), Palmer (1971), Reuters (1982), Rosenberg (1983).
3. Coordinación de los recursos para la producción; factor organizacional de producción o de la administración de recursos.	ElyyHess (1983), Cole (1942), Aitken (1965), Belshaw (1955), Chandler (1962), Leibenstein (1968), Wilken(1979), Pearce (1981), Casson (1982).
4. Creación de valor	Say (1815, 1996), Bruyaty Julien (2001), Fayolle (2008).
5. Pensamiento proyectivo y visionario	Longeneckery Schoen (1975), Filion (1991, 2004).
6. Foco en la acción	Baty (1981).
7. Liderazgo	Hornadayy About (1971).
8. Motor del sistema económico	Weber (1947), Baumol (1968), Storey (1982), Moffat (1983).
9. Creación de empresas	Collins, Moore y Unwalla (1964), Smith (1967), Collins y Moore (1970), Brereton (1974), Komives (1974); Mancuso (1979), Schwartz (1982), Carland, Hoy, Boulton y Carland (1984), Vesper (1990).
10. Reconocimiento de la oportunidad	Smith (1967), Meredith, Nelson y Neck (1982), Kirzner (1983), Stevenson y Gumpert (1985), Timmons (1989), Dana (1995), Shaney Venkataraman (2000), Bygrave y Zacharakis (2004), Timmons y Spinelli (2004).
11. Creatividad	Zaleznik y Kets de Vries (1976), Pinchot (1985).
12. Ansiedad	Lynn (1969), Kets de Vries (1977; 1985).
13. Control	McClelland (1961).
14. Introducción de los cambios.	Mintzberg (1973), Shapiro (1975).
15. Rebelión/Delincuencia	Hagen (1960).

Fuente: Filion, 2011.

De estos quince elementos mencionados, seis elementos son vitales y deben estar presentes en toda definición, es decir, un empresario es un actor que innova, reconoce oportunidades, toma moderadamente decisiones arriesgadas, conduce acciones, usa eficiente los recursos y brinda un valor añadido.

A continuación se presentan algunas definiciones donde se observa la presencia de estos elementos:

- Según Cantillón “El empresario (emprendedor) es una persona que compra materia prima a un precio conocido con el fin de venderlo a un precio desconocido” (citado en Filión, 2011).
- Para Say “...son personas que podían hacer cosas nuevas, personas que podían hacer más con menos y personas que obtenían más por hacer algo nuevo, o de manera diferente” (citado en Filión, 2011).
- Mises “... ve el estado de alerta de la oportunidad sin explotar, y crea una previamente inadvertida oportunidad en búsqueda de un beneficio y luego la toma de acción para lograr la oportunidad” (citado en Bula, 2012).
- Para Schumpeter (1961 y 1965) “identificó el emprendimiento como el destructor creativo que rompe los ciclos ajustados del mercado mediante la introducción de una innovación que le brinda una ventana de tiempo monopolística que le permite fijar un precio muy superior al costo de los recursos utilizados para la producción” (citado en Pereira, 2003).
- Stevenson y Jarrillo (1990) “El proceso por el cual los individuos ya sea por su cuenta o dentro de las organizaciones buscan oportunidades sin tener en cuenta los recursos que actualmente controlan”.
- De acuerdo a Formichella (2004) “...posee un espíritu especial. Tiene alta autoestima, confía en sí mismo y posee una gran necesidad de logro. Trabaja duramente, es eficiente y se da la oportunidad de pensar diferente. Es un individuo positivo, pero no sólo para sí mismo, sino que genera un ambiente positivo a su alrededor y este entorno le favorece para alcanzar las metas que se proponga. Este es un punto para destacar, ya que el emprendedor no piensa su proyecto en forma acotada, sino que siempre tiene visión de futuro”.
- Para Hjorth, Johannisson y Steyaert “... como organizadores creativos, están siempre en movimiento, dirigiéndose hacia donde las oportunidades pueden

ser creadas, fuera de coincidencias y azares y teniendo en cuenta la posibilidad de la materialización” (citado en Johannisson, 2011).

- Según Sarasvathy “... dirigen sus iniciativas apropiándose de la experiencia in situ ganada por sus colegas y poniendo en práctica el razonamiento analógico, usándolos para salir del paso, o para improvisar en un entorno ambiguo” (citado en Johannisson, 2011).
- Howard indica que “un promotor cuya intención persigue y aprovecha las oportunidades, independientemente de los recursos controlados” (Brown, Davidsson y Wiklund, 2001).

Pero el perfil emprendedor no debe ser visto sólo como una acción que corre como una actividad individual, sino que ella se expresa también como una actividad en la el emprendedor mueve a los colaboradores a alcanzar la visión que posee. Así, después que David McClelland en su libro *The Achieving Society* (La sociedad Triunfadora, 1961), propuso una mayor investigación de la actividad empresarial alrededor de actividades sociales centradas en la motivación de logro, filiación y búsqueda de poder (Hornaday 1982, citado en Johannisson, 2011, p. 132); se incrementó la búsqueda de características sociales, viéndose el emprendimiento como una actividad organizacional y de relaciones. En este sentido, se reconoce ya como una característica distintiva del espíritu emprendedor su “capacidad de organizar creativamente los recursos humanos y de otra índole, teniendo en cuenta la oportunidad”. En este sentido también, se consideran importantes las relaciones humanas y el compromiso mutuo, ya que “estimula la acción-interacción y genera confianza, la cual a su vez genera una atmosfera permisible que estimula la creatividad y espontaneidad” (Johannisson, 2011, p. 134). De esta manera el emprendimiento es considerado también como un proceso colectivo que partiría de una iniciativa individual por parte de un emprendedor que invitaría y comprometería a otros a desarrollar un proyecto.

Lo anterior nos describe desde varios enfoques el reconocimiento de un conjunto de habilidades mentales, emocionales, actitudinales y del comportamiento, que dibujan la complejidad y la necesidad de un estudio para la aproximación integral del emprendedor.

Toledano (2006) diferencia dos enfoques en los estudios de la figura del emprendedor, una basada en «el ser» (identificativo) y la otra en «el saber hacer» (funcional).

1.2.2 Relación entre emprendimiento y autoempleo, definición e importancia

Tal y como se recogía anteriormente, la Organización Internacional del trabajo (2015) apunta la crisis del empleo a la que se enfrentan los jóvenes a nivel global. Además, en países en desarrollo como Perú, la creación de empleos es un desafío fundamental, mencionando la existencia de una crisis en la empleabilidad de los jóvenes a nivel mundial mayor a la de hace 20 años y exhortando a la economía mundial a crear 600 millones de empleos productivos destinados a los jóvenes en la próxima década. En este panorama, en la 101ª reunión de la Conferencia Internacional del Trabajo, desarrollada en junio del 2012, la OIT adoptó una resolución a favor de una acción inmediata, renovada y específica dirigida a abordar la crisis del desempleo juvenil, donde se establecen dentro de las cinco áreas de políticas para enfrentar este desafío, el emprendimiento y el autoempleo, tema que nos ocupa (ver figura 5).

Varinia Bustos Álvarez
Tesis Doctoral
Figura 5. Empleo juvenil



Recuperada de: http://www.ilo.org/emppolicy/WCMS_221485/lang--es/index.htm

De igual manera, el Parlamento Europeo y el Consejo identifican como una de las competencias claves para el aprendizaje permanente, la competencia denominada «sentido de la iniciativa y espíritu de empresa», y es definida como “la habilidad de transformar las ideas en actos y está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos” (EUR-Lex, 2006). Agrega que “... las personas son conscientes del contexto en el que se sitúa su trabajo y pueden aprovechar las ocasiones que se les presenten. El sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa son el fundamento para la adquisición de cualificaciones y conocimientos específicos necesarios para aquellos que crean algún tipo de actividad social o comercial o que contribuyen a ella. Dicho espíritu debería comportar así mismo una concienciación sobre los valores éticos y fomentar la buena gobernanza” (EUR-Lex, 2006).

El Consorcio para la Educación en Emprendimiento (2008), respecto a la educación empresarial, afirma que no se trata sólo de enseñar a alguien a llevar un negocio, sino de fomentar el pensamiento creativo y la promoción de un fuerte sentido de autoestima y empoderamiento. Una educación empresarial debería desarrollar como fundamento:

- La capacidad de reconocer las oportunidades que se presentan en la vida de cada uno.
- La capacidad de aprovechar las oportunidades, mediante la generación de nuevas ideas y encontrando los recursos necesarios.
- La habilidad de crear y operar un nuevo negocio.
- La capacidad de pensar de una manera creativa y crítica.

Así, junto a los conocimientos y habilidades en los negocios, la educación del espíritu empresarial trataría el desarrollo de ciertas creencias, valores y actitudes, con el objetivo de conseguir que los estudiantes consideren realmente el espíritu empresarial como una alternativa atractiva y válida al empleo por pago o el desempleo (Holmgren et al., 2004; Sánchez, 2010a).

Así como el emprendimiento, la definición del autoempleo (en inglés, *self-employment*), puede dar lugar a diversas inclusiones o selecciones de actividades, no hallándose una única definición que lo defina.

Algunas de sus definiciones lo relacionan con un sinónimo del trabajo por cuenta propia y relacionándolo en todo o parte, al trabajo individual, autónomo o independiente (Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2014).

Para la OIT, el autoempleo se fundamenta en la realización de cualquier actividad económica bajo la naturaleza del empleo independiente, y su característica es que la remuneración dependa directamente de los beneficios (o del potencial para realizar beneficios), derivados de los bienes o servicios producidos, entre los que se incluye el consumo propio como forma de beneficio (Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2014). En esta actividad, los titulares (llamados emprendedores en nuestro trabajo) toman las decisiones operacionales que afectan a la empresa o delegan tales decisiones, pero mantienen la responsabilidad por el bienestar de la empresa (Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2014).

“En Perú, se han realizado desde hace décadas diversos estudios sobre el autoempleo (Yamada, 1994; Yamada y Ramos, 1996; Saavedra y Nakasone, 2003) y otros sobre los trabajadores autónomos y microempresas familiares (MTPE, 2003; Yamada, 2008; Chacaltana, 2008). La siguiente tabla presenta el resumen de las investigaciones del individuo que se autoemplea en Lima Metropolitana para el año 2013.

Tabla 2. Lima metropolitana: características del individuo que se autoemplea (2013).

	Absolutos	%
<i>Sexo</i>	1 220 016	100.0
Hombre	622 109	51.0
Mujer	597 908	49.0
<i>Grupo etario</i>	1 220 016	100.0
De 14 a 29 años	186 942	15.3
De 30 años a más	1 033 075	84.7
<i>Nivel educativo alcanzado 1</i>	1 220 016	100.0
Educación básica	877 613	71.9
Educación superior	341 790	28.0
<i>Años de experiencia laboral 2</i>	1 220 016	100.0
De 0 a 9 años	137 617	11.3
De 10 a 19 años	237 158	19.4
De 20 a 29 años	280 392	23.0
De 30 a 39 años	265 730	21.8
De 40 a 49 años	186 684	15.3
De 50 a más años	112 436	9.2
<i>Condición de inmigrante</i>	1 220 016	100.0
Inmigrante	638 681	52.4
Nativo	581 335	47.6

Fuente: Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2014.

Considerando la tabla anterior y en relación a la muestra poblacional que ocupa este estudio, resulta relevante considerar la información que indica que existe poca diferencia por género en los emprendedores peruanos, con una muy ligera predominancia del género masculino sobre el femenino, el 15.3% poseen entre 14 y 29 años de edad, el 28% poseen educación superior, el 11.3% se inician con ninguna o hasta 9 años de experiencia previa (Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2014).

1.2.3 Situación del empleo juvenil en Perú. Necesidad del desarrollo del autoempleo

El Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) reportó para el 2015 que la población joven entre el rango de edad de 15 y 29 años de edad asciende a 8 millones 377 mil y representa el 27% del total de la población. De la población joven, 4 millones 136 mil son mujeres y 4 millones 241 mil son hombres. Esta cifra es muy cercana al último reporte dado en el año 2011 en la Encuesta Nacional de la Juventud, que exploró de manera bastante detallada, las condiciones que acompañaban a los jóvenes peruanos y en donde se investigaron temas de educación y de iniciativa emprendedora entre los jóvenes:

“Perú tiene aproximadamente 8 millones de jóvenes entre las edades de 15- 29 años. Un 43.2% de estos expresan como principal problema que aqueja a los jóvenes, la falta de oportunidades para acceder a un trabajo. En medio de un inicio laboral precario, sin cobertura social y bajos salarios, un 31.2% expreso su deseo de iniciar su propio negocio en los siguientes 12 meses y un 50.4% expresa que «ser joven es ser emprendedor»” (Ministerio de Educación, 2012).

Algunas características sociodemográficas de los jóvenes peruanos entre 15-29 años de edad son: el 84.3% residen en el área urbana y el 15.7% en el área rural. La región del país con mayor concentración de jóvenes es la capital del país, Lima-Metropolitana, con el 31.3%, y la menor, en la región selva con el 13.5%. El estado civil predominante es el soltero con el 72.1%, los convivientes son el 20.6%, luego están los casados con el 4.7% (en su mayoría mujeres). Sin embargo, es importante señalar que la encuesta revela que un 66.2% de jóvenes entre estas edades expresa estar sólo, sin ningún tipo de relación de pareja. El 72.4% no tiene hijos, el 16.4% tiene un hijo y el 7.9% tiene dos hijos. Con respecto a su residencia, el 65.8% vive con sus padres (Secretaría nacional de la juventud 2012).

Con respecto a sus características educativas, se identificó que poco más de la mitad de ellos, el 59.3%, logró estudiar por lo menos un año de educación secundaria y el 15.6% aprobaron al menos un año de educación superior universitaria. La principal razón por la que se explica no estar estudiando, ya sea en un centro de educación básica o superior, es «por problemas económicos» y la segunda razón «por trabajo» (Ministerio de Educación, 2012).

Respecto a las carreras de estudios seleccionadas como preferentes, el 32.2% estudia o ha estudiado la carrera profesional de derecho o alguna carrera de las ciencias económicas y administrativas (Secretaría Nacional de la Juventud, 2012), corroborándose con esto la intención de estudios hacia las ciencias administrativas halladas en otros informes.

Juventud Peruana y autoempleo

Las principales razones que impulsan a los jóvenes peruanos de 15 a 29 años a iniciar un negocio o empresa son: «el mejorar sus ingresos» (96.5%) y «el deseo de ser independientes» (92.5%). Estas razones son comunes en hombres y mujeres. Una tercera razón, en la cual el porcentaje de mujeres es mayor que los hombres, es «la dificultad para acceder a un empleo» (40.4% y 36,8%, respectivamente). En las zonas rurales del país, el tercer motivo mencionado es «la experiencia de negocios» (13.7%) y en Lima Metropolitana en específico, «la vocación empresarial» (31.9%).

Los resultados de la Enajuv 2011, muestran que de los jóvenes de 15 a 29 años de edad que han pensado en iniciar un negocio o empresa en los próximos 12 meses, solo el 28.3% tiene disposición económica para implementarlo (Ministerio de Educación, 2012).

Figura 6. Población de 15 a 29 años de edad que tiene perspectivas de iniciar un negocio o empresa, por sexo, según principales razones que impulsan a iniciar un negocio o empresa, 2011

Principales razones que impulsan a iniciar un negocio o empresa	Total		Sexo			
			Hombre		Mujer	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
TOTAL	2 551 352	100	1 280 178	100	1 271 174	100
Experiencia en negocios	1 438 153	56.4	717 813	56.1	720 339	56.7
Vocación empresarial	1 522 891	59.7	796 528	62.2	726 363	57.1
Dificultades para acceder a un empleo	985 101	38.6	471 461	36.8	513 641	40.4
Mejorar ingresos	2 463 244	96.5	1 245 086	97.3	1 218 158	95.8
Deseo de ser independiente	2 365 164	92.7	1 195 631	93.4	1 169 533	92.0
Continuar el negocio familiar	599 919	23.5	320 019	25.0	279 899	22.0
Cuenta con capital propio	726 516	28.5	382 904	29.9	343 612	27.0
Acceso a los medios de financiación	710 735	27.9	398 197	31.1	312 538	24.6
Malas condiciones de trabajo en empleo actual	518 366	20.3	297 916	23.3	220 450	17.3
Otro	52 872	2.1	27 540	2.2	25 332	2.0
No especificado	2 454	0.1	1 332	0.1	1 122	0.1

Nota: La suma de los porcentajes no totaliza el 100% debido a que la información corresponde a respuestas múltiple

Fuente INEI - Primera Encuesta Nacional de la Juventud 2011

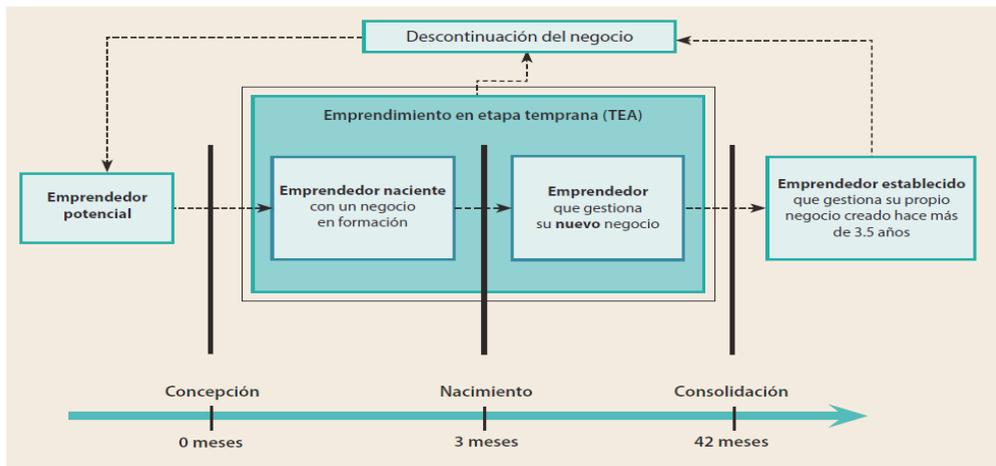
Elaboración: SENAJU - DINDES

Tomada de: Ministerio de Educación (2012)

1.3 El proceso emprendedor y las actitudes emprendedoras

Desde el *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM) podemos contemplar el proceso emprendedor en sus fases de inicio, continuación y consolidación, enfocándonos en la primera fase donde se incluye la figura del «emprendedor potencial».

Figura 7. Fases del proceso emprendedor



Tomada de: Serida et al. (2015).

Estos emprendedores potenciales consideran tener los conocimientos y las habilidades para poner en marcha un negocio, siendo impulsados por el querer aprovechar una oportunidad brindada por el mercado o la por necesidad de generarse un empleo. En opinión del GEM-Perú-2013, la mayoría de los emprendedores potenciales dan el siguiente paso con la concepción de la empresa, es decir, toman la decisión de hacerlo y de arriesgar los recursos para hacerlo. (Serida et al., 2015).

En este mismo espacio y etapa temprana se reconoce en el emprendedor una naturaleza multifacética en sus componentes de actitudes, actividad y aspiraciones: "Las actitudes emprendedoras reflejan el sentimiento general de un individuo hacia el emprendimiento y los emprendedores. El GEM considera como

actitudes emprendedoras: la disposición general de la población hacia el reconocimiento de oportunidades, la aceptación de riesgo vinculado con el inicio de un negocio y la posesión de las habilidades requeridas para coronar un emprendimiento exitoso. Una sociedad puede beneficiarse de las personas con actitudes emprendedoras positivas, ya que en forma colectiva, estas generan apoyo cultural, recursos financieros, redes, y otras formas de asistencia para los emprendedores actuales y potenciales" (Serida et al., 2013, p. 20).

En el caso de Perú, la figura 8 nos revela que en los indicadores de actitudes positivas hacia el emprendimiento, dentro de la población adulta, el mayor porcentaje se halla en la capacidad percibida, siguiéndole la percepción de oportunidad y un porcentaje muy por debajo de la mitad expresan una actitud de miedo al fracaso.

Figura 8. Actitudes y percepciones emprendedoras por país según etapas del proceso emprendedor y fases de desarrollo económico: Economías basadas en Eficiencia

	Percepción de oportunidades	Capacidad percibida	Miedo al fracaso*
Economías basadas en eficiencia			
Argentina	40.9	61.7	24.9
Bosnia y Herzegovina	23.3	50.5	26.1
Brasil	50.9	52.6	38.7
Chile	68.4	59.6	28.0
China	33.1	36.3	34.3
Colombia	67.7	57.8	31.8
Croacia	17.6	47.2	35.2
Ecuador	57.3	74.3	34.9
Eslovaquia	16.1	51.0	33.2
Estonia	46.1	40.0	38.8
Guatemala	58.8	66.4	33.3
Hungría	18.9	37.5	44.8
Indonesia	46.7	62.0	35.2
Jamaica	51.2	79.1	27.0
Letonia	34.8	47.8	41.6
Lituania	28.7	35.4	41.7
Macedonia	37.2	49.7	35.6
Malasia	40.7	28.0	33.3
México	53.6	58.5	31.6
Panamá	58.7	66.4	28.9
PERÚ	61.0	62.2	25.7
Polonia	26.1	51.8	46.7
Rumanía	28.9	45.9	37.3
Rusia	18.2	28.2	29.0
Sudáfrica	37.9	42.7	27.3
Surinam	52.7	53.5	24.4
Tailandia	45.3	44.4	49.3
Uruguay	47.9	61.1	26.9
<i>Promedio (sin ponderar)</i>	41.7	51.8	33.8

Tomada de: Serida et al. (2015).

*Nota: La figura ha sido adaptada al estudio de interés.

Actualmente, abundante literatura sobre emprendimiento afirma que el emprendedor es tal por ser depositario del denominado «espíritu emprendedor», concepto que definiría el conjunto total de atributos, habilidades y actitudes que diferenciarían al emprendedor del resto de personajes con tareas afines a él y sin embargo, diferentes también.

La «actitud» desde la psicología social, se define como "una tendencia a la acción adquirida en el ambiente en que se vive y derivada de experiencias personales y de factores especiales a veces muy complejos". (Ander-Egg, 1987, p. 251-252.)

Las actitudes son determinantes del comportamiento porque están relacionadas con la percepción, la personalidad, el aprendizaje y la motivación, y se expresan en el individuo como estados mentales de alerta organizado por la experiencia, el cual, ejerce una influencia específica en la respuesta de una persona ante los objetos, las situaciones y otras personas. (Chiavenatto, 2009, p. 224-225). Por lo tanto, las actitudes no son conductas, sino predisposiciones adquiridas para actuar selectivamente y de determinada manera en la interacción social, es decir, están relacionadas con una forma de actuar. Operan como parte de un sistema de representación de la realidad, una vez incorporadas, regulan la conducta (Ander-Egg, 1987, p. 251-252).

Toda actitud posee aspectos cognitivos: creencias y opiniones hacia el objeto o situación:

- Un aspecto afectivo: Las creencias y opiniones poseen componentes afectivos que generan atracción o rechazo.
- Un aspecto normativo: como «debe» el sujeto comportarse ante determinada situación u objeto.
- Un aspecto comportamental: En una situación específica estas creencias, opiniones, sentimientos y normas se traducen en acción.

Visto lo anterior, se entenderá entonces que las actitudes emprendedoras no son sino, un conjunto de disposiciones que al perfilarse en un sujeto o grupo como un todo, diferenciarían al individuo que lo posee y lo describirían como poseedor del «espíritu emprendedor».

La literatura ha identificado diferentes actitudes emprendedoras, pero no se ha establecido aun un consenso que reduzca ésta, a un conjunto en específico (Shaver y Scott, 1991). Dentro del conjunto de actitudes que se fueron posicionando en la literatura como característicos del emprendedor se hallan: la asunción de riesgo, la innovación y su papel en la desestabilización de los sistemas económicos, la alta necesidad de logro preferencia por desafío, la aceptación de responsabilidad personal por los resultados, (Mill, 1848; Schumpeter, 1934;

McClelland, 1961; citados en Shaver y Scott, 1991), la proactividad, la competitividad, la agresividad y la autonomía (Miller, 1983; Dess y Lumpkin, 2001; citados en Oliver y Galiana, 2015).

Recopilando, el Global Entrepreneurship Monitor (GEM), ayuda a definir también estas actitudes emprendedoras como “el grado en que las personas tienden a apreciar el emprendimiento, tanto en términos de actitudes generales, como en términos de autopercepciones. Por ejemplo, cuántas personas reconocen oportunidades de negocio, cuántas creen que tienen las habilidades y los conocimientos para aprovechar esas oportunidades, y cómo muchas de ellas se abstienen de explotar esas oportunidades por miedo al fracaso”. (GEM-Perú, 2015, p.47). De esta manera, el GEM investiga dentro del comportamiento emprendedor las actitudes: Percepción de oportunidades, Capacidad percibida y Miedo al fracaso.

Nosotros tomaremos en este estudio además, las actitudes de emprendimiento propuestas por Oliver y Galiana (2015), en las que se incluyen las actitudes de: Proactividad, Ética profesional, Empatía, Innovación, Autonomía y Toma de riesgos. Estas actitudes son definidas a continuación:

- La proactividad se ha definido como “la perspectiva de mirar hacia delante, que se acompaña por una actividad innovadora o aventurera” (Lumpkin y Dess, 1996, p. 146). La proactividad de los emprendedores, debe interpretarse como la iniciativa y la planificación a largo plazo (Oliver y Galiana, 2015). Los estudiantes con esta actitud serán aquellos con facilidad para identificar y explotar las oportunidades (Dyson, 2001).
- La ética profesional, por su parte, es una de las dos nuevas actitudes emprendedoras que propusieron Hermansen-Kobulnicky y Moss (2004 citado en Oliver y Galiana, 2015), se refiere a tener una fuerte ética profesional y se ha relacionado con las actitudes emprendedoras previamente descritas por Schafermeyer y Hobson, (1997).
- La empatía, entendida como la habilidad para comprender los sentimientos de otras personas (Hermansen-Kobulnicky y Moss, 2004 citado en Oliver y Galiana, 2015). Estos autores explican la importancia que tiene para un emprendedor tener la habilidad para empatizar bien con otros, creer en la importancia de

contribuir a la sociedad, y el deseo de ayudar a otros (Bonnarens, 1996; Hermansen-Kobulnicky y Moss, 2004).

- La innovación, por su parte, se refiere a la “tendencia a comprometerse con y apoyar ideas nuevas, la novedad, la experimentación y los procesos creativos que pueden dar lugar a nuevos productos, servicios o procesos tecnológicos” (Lumpkin y Dess, 1996, p. 142). Esta característica se ha aplicado tradicionalmente a las firmas o empresas, pero Oliver y Galiana (2015) la extrapolan a los individuos.
- Los individuos con una actitud autónoma, son personas independientes que no se dejan inhibir por sus superiores organizacionales.
- Finalmente, la toma de riesgos se define, a nivel de empresa, como la proactividad de una firma para comprometerse con proyectos de riesgo (Miller, 1983). Cuando se aplica a los individuos, las personas con actitud de toma de riesgos serían aquellas que se sienten cómodas con el riesgo y exhiben una confianza especial en sus propias habilidades (Evans y Jovanovic, 1989; Puri y Robinson, 2005).

1.3.1 Las actitudes emprendedoras

Actualmente la literatura sobre emprendimiento, afirma que el emprendedor es tal por ser depositario del denominado «espíritu emprendedor», entendido como conjunto total de atributos, habilidades y actitudes que diferenciarían al emprendedor del resto de agentes con tareas afines.

Cualquier actitud, desde la psicología social, se define como "una tendencia a la acción, adquirida en el ambiente en que se vive y derivada de experiencias personales y de factores especiales a veces muy complejos" (Ander-Egg, 1987, p. 251-252). Según esta definición, se entiende que las actitudes sean determinantes del comportamiento porque están relacionadas con la percepción, la personalidad,

el aprendizaje y la motivación. Se expresan en el individuo como estados mentales de alerta organizados por la experiencia, y estos estados mentales ejercer una influencia específica en la respuesta de una persona ante los objetos, las situaciones y otras personas (Chiavenatto, 2009).

Efectivamente, las actitudes no son conductas, sino predisposiciones adquiridas para actuar selectivamente, conducirse de determinada manera en la interacción social. Las actitudes tienen que ver con una forma de actuar y operan como parte de un sistema de representación de la realidad; una vez incorporadas, es cuando pasan a regular la conducta (Ander-Egg, 1987). Toda actitud posee aspectos cognitivos (creencias y opiniones hacia el objeto o situación); un aspecto afectivo (componentes afectivos de las creencias y opiniones, afectos que generan atracción o rechazo, etc...) y un aspecto normativo (como "debe" el sujeto comportarse ante determinada situación u objeto). Finalmente surge un aspecto comportamental, ya que en una situación específica estas creencias, opiniones, sentimientos y normas se traducen en acción.

Por todo lo anterior, se entenderá que el comportamiento o acción emprendedora lleva en gran parte como motor a nuestras actitudes. Estas actitudes emprendedoras son un conjunto de disposiciones que al perfilarse en un sujeto o grupo como un todo, diferenciarían al individuo que lo posee y lo describirían como un componente del "espíritu emprendedor". La literatura ha identificado diferentes actitudes emprendedoras, pero al menos a finales de siglo XX no se había establecido aun un consenso que lo reduzca a un conjunto específico (Shaver y Scott, 1991).

Dentro del conjunto de actitudes que se fueron posicionando en la literatura como característicos del emprendedor se hallan, la asunción de riesgo según Mill (1848); la innovación y su papel en la desestabilización de los sistemas económicos de Schumpeter (1934); la alta necesidad de logro o la preferencia por el desafío, la aceptación de responsabilidad personal por los resultados tal como la menciona McClelland (1961) citado por Shaver y Scott (1991). A todas estas actitudes sumar la proactividad (Miller, 1983) así como la competitividad, agresividad y autonomía (Dess y Lumpkin, 2001; citados por Oliver y Galiana, 2015). El Global Entrepreneurship Monitor (GEM), también aporta a la definición e identificación de estas actitudes emprendedoras como grado en que las personas tienden a apreciar el emprendimiento, tanto en términos de actitudes generales como en términos de autopercepciones. Por ejemplo, cuántas personas reconocen

oportunidades de negocio, cuántas creen que tienen las habilidades y los conocimientos para aprovechar esas oportunidades, y cómo muchas de ellas se abstienen de explotar esas oportunidades por miedo al fracaso (Serida, Nakamatsu, Borda y Morales, 2015). El GEM específicamente profundiza e investiga en estas actitudes: percepción de oportunidades, capacidad percibida y miedo al fracaso.

Como se mencionó anteriormente, las actitudes se construyen también sobre la base de percepciones, y en el campo del emprendimiento Evans y Leighton (1989) mencionan que las personas que consideran que su desempeño depende de ellos mismos tienen mayor probabilidad de iniciar un negocio y también Blanchflower y Oswald (1998), informan que tienen mayores niveles de satisfacción personal y son en definitiva más felices (citado en Serida, Borda, Nakamatsu, Morales, Yamakawa, 2005).

En el abordaje de este estudio empírico concreto, nos aproximaremos mediante las actitudes de emprendimiento propuestas y medidas por Oliver y Galiana (2015), en las que se incluyen las actitudes de Proactividad, Ética profesional, Empatía, Innovación, Autonomía y Toma de riesgos.

La proactividad se ha definido como “la perspectiva de mirar hacia delante, que se acompaña por una actividad innovadora o aventurera” (Lumpkin y Dess, 1996, p. 146). La proactividad de los emprendedores, debe interpretarse como la iniciativa y la planificación a largo plazo (Oliver y Galiana, 2015). Los estudiantes con esta actitud serán aquellos con facilidad para identificar y explotar las oportunidades (Dyson, 2001). En la actividad empresarial su importancia radica en que el emprendedor con perspectiva de mirar adelante desarrolla e implementa las decisiones estratégicas organizacionales, y de este actuar dependerá el rumbo de la organización.

La proactividad, influye directamente en el desarrollo de las organizaciones y en la competitividad empresarial, ya que por la actitud proactiva se emprenden acciones para influir en el entorno (Becherer y Maurer, 1999), esto implica tener la capacidad de cambiar las cosas, lanzar nuevas iniciativas, generar cambios constructivos, ser promotor de nuevas circunstancias (López- Salazar, 2010). La proactividad no significa sólo tomar la iniciativa, sino asumir la responsabilidad de hacer que las cosas sucedan; decidir en cada momento lo que quiere hacerse y cómo se va a realizar. En otras palabras, para López-Salazar, el directivo con personalidad proactiva cree que la persona diseña su propio entorno y destino.

Una segunda actitud emprendedora aquí considerada y medida es la ética profesional, esta actitud es una de las dos nuevas actitudes emprendedoras que propusieron Hermansen-Kobulnicky y Moss (2004), en (Oliver y Galiana, 2015), se refiere a tener una fuerte ética profesional y se ha relacionado con las actitudes emprendedoras previamente descritas por Schafermeyer y Hobson (1997).

Una ética fuerte es esencial para un negocio exitoso, ya que los valores fundamentales inspiran esfuerzos para que los empleados se sientan inspirados a hacer lo correcto, incluso cuando lo correcto es difícil de hacer. La ética de la cultura de una empresa juega un papel importante en la creación y sostenimiento de valor. La virtud, dice el refrán, es su propia recompensa. Pero las organizaciones virtuosas, como las personas virtuosas, superan a sus compañeros a través del tiempo (SHRM Foundation report, 2013).

La investigación transcultural realizada por Shalom Schwartz (citado por SHRM Foundation report, 2013) identificó un conjunto de valores que motivan a la acción humana. La investigación revela sorprendentemente que la importancia que asignan a estos valores es común entre las sociedades de todo el mundo. Dos valores éticos se destacan: la benevolencia y el universalismo, los investigadores llaman a estos valores de autotranscendencia, por que motivan acciones que benefician a los demás y no sólo a uno mismo. La benevolencia es tratar de mejorar y preservar el bienestar de otras personas, el universalismo busca proteger y mejorar los derechos e intereses de todas las personas y de la naturaleza. Personas de todo el mundo asignan la máxima prioridad a la benevolencia, seguido muy de cerca por el universalismo. Todo esto guarda mucha relación con el enfoque de psicología positiva al que se suma esta tesis. Valores de auto-dirección, incluyendo la creatividad, la curiosidad, la libertad, el respeto propio y la elección de las propias metas, vienen en un cercano tercer lugar. Los valores de auto-mejora buscan promover solo el interés propio, la mayoría de la gente pone estos valores en un lugar en su lista de prioridades posterior a las de apoyo a los demás. En la parte inferior se hallan valores como el poder, el cual incluye la riqueza, autoridad, poder social, reconocimiento y la preservación de la imagen pública. Otro valor que se encuentra en la parte inferior de estas listas es el hedonismo, o auto-indulgencia.

Por ello, los sistemas de gestión que atraigan valores de auto-mejora de los empleados harán más difícil crear una cultura ética. Las organizaciones con mejor ética promueven valores trascendentes, haciéndolos parte del trabajo diario de los empleados. Cuando organización y trabajador son una misma cosa como en el caso

de los emprendedores, la conveniencia de tener en cuenta la importancia de la ética profesional queda aún más patente.

La siguiente actitud empatía, entendida como la habilidad para comprender los sentimientos de otras personas (Hermansen-Kobulnicky y Moss, 2004; Oliver y Galiana, 2015), explican la importancia que tiene para un emprendedor tener la habilidad para empatizar bien con otros, creer en la importancia de contribuir a la sociedad, y el deseo de ayudar a otros (Bonnarens, 1996; Hermansen-Kobulnicky y Moss, 2004).

La innovación, por su parte, se refiere a la tendencia a comprometerse con y apoyar ideas nuevas, la novedad, la experimentación y los procesos creativos que pueden dar lugar a nuevos productos, servicios o procesos tecnológicos (Lumpkin y Dess, 1996, p. 142). Esta característica se ha aplicado tradicionalmente a las firmas o empresas, pero Oliver y Galiana (2015) la extrapolan a los individuos. Los individuos con una actitud autónoma, son personas independientes que no se dejan inhibir por sus superiores organizacionales.

Finalmente, la toma de riesgos se define, a nivel de empresa, como la proactividad de una firma para comprometerse con proyectos de riesgo (Miller, 1983). Cuando se aplica a los individuos, las personas con actitud de toma de riesgos serían aquellas que se sienten cómodas con el riesgo y exhiben una confianza especial en sus propias habilidades (Evans y Jovanovic, 1989; Puri y Robinson, 2005).

1.4 Aprendizaje y estrategias de aprendizaje

1.4.1 Aprendizaje

Antes de abordar una definición de lo que es el aprendizaje, cabe recordar que durante el Paradigma Conductista (Pavlov, Skinner), los procesos de aprendizaje eran definidos solamente, como la adquisición de respuestas o comportamientos observables. Esta definición resultó insatisfactoria en la emergencia de la Revolución Cognitiva (Brunner, Miller) por dos razones: a) por no dar respuesta a lo que ocurre dentro de la mente del alumno mientras aprende y, b) por no permitir intervenir educativamente (Gonzales-Pienda y Núñez, 2006).

Es por ello, que se va imponiendo desde los años 40 la alternativa del aprendizaje cognitivo, que va llenando los vacíos conceptuales existentes sobre lo que ocurre entre el input (estimulo) y el output (aprendizaje), e incluye y explica los procesos que parten de la motivación y percepción del input informático y terminan con la recuperación del material y feedback correspondiente, lo que definiría al aprendizaje como «adquisición de conocimientos» (Beltrán, 1993, en Gonzales-Pienda y Núñez, 2006).

Desde la psicología cognitiva se destaca el papel activo que tiene el sujeto en el proceso de aprender. El alumno desarrolla y utiliza diversos procedimientos para organizar la información. Para Beltrán (1998), el núcleo principal del aprendizaje viene constituido por los procesos como instancia mediacional entre el «input» instruccional informativo y la ejecución del estudiante, el carácter del aprendizaje, sobre todo el carácter cuantitativo o cualitativo, estará en función de los procesos o estrategias que se utilicen.

Actualmente podemos encontrar una definición de aprendizaje, frecuentemente planteada en los textos de enseñanza sobre el tema, y que la define como “un cambio relativamente permanente en el comportamiento, que refleja una adquisición de conocimientos o habilidades a través de la experiencia y que puede incluir el estudio, la instrucción, la observación o la práctica. Los cambios en el comportamiento son razonablemente objetivos y por lo tanto, pueden ser medidos” (Papalia, 1987, p. 164).

Para que se dé el aprendizaje es posible manipular diversos procesos y estrategias para asegurar y mejorar su calidad. El entrenamiento de los procesos y estrategias busca influir en la selección de un tipo de procesamiento adecuado para las metas seleccionadas por el estudiante. Lo deseable es que los procesos mediacionales busquen el cambio no solo cuantitativo, sino también cualitativo, es decir, que los procesos no solo aseguren la incorporación de muchos aprendizajes, sino que el procesamiento desemboque en una clase de aprendizaje diferente.

Cuantitativamente hablando, la cantidad de atención prestada, la cantidad de organización y el número de elaboraciones puede afectar a la cantidad de aprendizaje, paralelamente, en términos cualitativos los procesos atencionales pueden afectar a la selección de la información; los procesos de organización pueden afectar a las conexiones internas que se construyen dentro de esa nueva información y; los procesos de elaboración pueden afectar a la integración de la nueva información con la ya existente, entre las que se establecen conexiones externas. Por lo tanto, el aprendizaje dependerá de lo que el estudiante haga, es decir, de los procesos que ponga en marcha al aprender y por tanto, de las estrategias que se desarrollan en dichos procesos (Beltrán ,1998).

El alcance del aprendizaje, como el resultado de la comprensión de lo «cognitivo», es un fenómeno complejo, impreciso e incluso inestable (Flavell, 1985, 1996, citado en Gutiérrez, 2005), y en el que suele hablarse por ejemplo, de la existencia de «estructuras» (de conocimiento) y de «procesos» (de pensamiento). Lo cognitivo incluye así, el conjunto de habilidades que tienen que ver, básicamente, con los procesos ligados a la adquisición, organización, retención y uso del conocimiento (Gutiérrez, 2005). Estas habilidades cognitivas incluirían las competencias básicas relacionadas a la atención, percepción y memoria, y a los denominados procesos mentales superiores (Flavell 1985, 1996 citado en Gutiérrez, 2005), como son: las habilidades intelectuales complejas como el razonamiento, la producción y comprensión del lenguaje, la solución de problemas y otros. Incluye además los recursos denominados «metacognitivos» relacionados con la conciencia y el control.

Considerando que todo aprendizaje es conocimiento que refleja un cambio relativamente permanente en el comportamiento, resulta interesante considerar la reflexión sobre sus límites que propone Flavell en su clásico libro «El desarrollo cognitivo», y por el cual nos pareció factible relacionarlo a un fenómeno comportamental en apariencia muy distinto, como es el de los procesos cognitivos

que acompañan a los emprendedores. La reflexión nos conduce a preguntarnos si existe en realidad algún proceso psicológico que no pueda ser descrito como «cognitivo» en algún aspecto fundamental o que no implique «conocimiento» en un grado significativo. La respuesta es que los procesos mentales suelen formar parte prácticamente de todos los procesos y actividades psicológicas humanas y que, por tanto, no hay en realidad ningún punto en el que uno pueda detenerse, que sea arbitrario o que se derive de un principio fundamental. Si nos basamos exclusivamente en el estado actual de la teoría y en los datos empíricos que conocemos, sería necesario realizar un análisis cognitivo, más o menos extenso, de casi todos los fenómenos que se mencionan en un libro de texto introductorio de psicología. Al fin y al cabo, solo tenemos una cabeza y está firmemente unida al resto del cuerpo (Gutiérrez, 2005).

1.4.2 Las estrategias de aprendizaje

Cuando se habla de «estrategias de aprendizaje», los autores implícitamente se refieren a formas de trabajar mentalmente que se supone o se ha probado que mejoran el rendimiento y evitan el fracaso. Son formas de aprender más y mejor con el mismo esfuerzo. Asimismo, se describen como un conjunto de procesos o actividades que el aprendiz pone en funcionamiento con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o la utilización de la información (Gonzales-Pienda y Nuñez, 2006, p. 128).

La competencia de aprender a aprender ha sido definida por la Comisión Europea y el Parlamento como una competencia clave para el aprendizaje permanente y la define como vinculada a la capacidad de emprender y organizar un aprendizaje, ya sea individualmente o en grupos, según las necesidades propias del individuo, ser conscientes de los métodos y determinar las oportunidades disponibles (EUR-Lex, 2006).

“Utilizando la metáfora del ordenador, podríamos decir que el sistema de procesamiento humano está formado por las diversas estructuras de adquisición, almacenamiento y reproducción de información que cada sujeto tiene. Esto constituiría la base del hardware. Se trata, por tanto, de algo ya dado y difícilmente cambiabile. Pero los datos

informativos se pueden adquirir, almacenar y recuperar de muchas maneras en función del programa de estrategias que se utilice, es decir, en función del software. Y el software se puede cambiar, modificar o renovar según cuales sean los objetivos del procesador. Las estrategias son, pues, el gran software educativo.” (Beltrán, 2003, p. 57).

Las estrategias de aprendizaje son un constructo multidimensional, polisémico y confuso en ocasiones, del que se han dado múltiples definiciones (Gargallo, Suarez-Rodríguez y Pérez-Pérez, 2009).

Beltrán (1998) ofrece algunas definiciones vertidas por diferentes investigadores sobre que son las estrategias:

- Derry y Murphy (1986) son un conjunto de procesamientos o procesos mentales empleados por un individuo en una situación particular de aprendizaje para facilitar la adquisición de conocimientos.
- Danserau (1985) y Nisbet y Sucksmith (1987) las definen como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información.
- Monereo (1994) las definen como procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.
- Schmeck (1988) y Schunk (1991) las estrategias son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje. En este caso las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje.

- Genovard y Gotzens (1990) las estrategias de aprendizaje se pueden definir como “aquellos comportamientos que el estudiante despliega durante los procesos de aprendizaje y que, supuestamente, influyen en su proceso de codificación de la información que debe aprender”. Con ello se delimitan los componentes fundamentales de una estrategia; por un lado, los procedimientos que el estudiante utiliza en un proceso de aprendizaje con la intención de aprender y, por otro, se relaciona una determinada manera de procesar la información a aprender para su óptima codificación (Gonzales-Pianda y Nuñez, 2006, p.128-129).

Beltrán a su vez ofrece una definición funcional y operativa, entendiendo como estrategias las actividades u operaciones mentales seleccionadas por un sujeto para facilitar la adquisición de conocimiento, destacando dos características esenciales: a) que sean directa o indirectamente manipulables y b) que tengan un carácter intencional propositivo (Beltrán, 1998).

De las diferentes definiciones expuestas, se pueden extraer dos notas importantes a la hora de establecer el concepto de estrategia, Beltrán (1998): a) se trata de actividades u operaciones mentales que realiza el estudiante para mejorar el aprendizaje, y b) la estrategia presenta un carácter intencional o propositivo e implica, por tanto, el plan de acción que el sujeto pone en marcha a la hora de aprender.

El estudiante haciendo uso de las estrategias puede procesar, organizar, retener y recuperar el material activo que tiene que aprender, también con las estrategias planifica, regula y evalúa esos mismos procesos mentales en función del objetivo previamente trazado o exigido por la tarea. Las estrategias así cumplen una función mediadora entre los procesos necesarios para adquirir conocimientos y las habilidades específicas que se requieren para dominar de manera completa cada proceso particular. Las estrategias poseen entonces estos rasgos, según Beltrán (1998):

- Son acciones que parten de la iniciativa del alumno.
- Están constituidas por secuencias de actividades.
- Están controladas por el sujeto que aprende.
- Son elegidas y planificadas por el propio estudiante.

Las estrategias de aprendizaje y el aprendizaje autorregulado-estratégico

El uso de «estrategias de aprendizaje» está vinculado a un alumno que hace uso «estratégico» de sí mismo en la medida que aprende.

“... tiene conocimiento sobre sí mismo (sus posibilidades, limitaciones, motivaciones), los requerimientos de la tarea (pasos que incluye, posibles dificultades, repertorios que lleva consigo, etc.), y sobre el propio proceso de aprendizaje que se está produciendo (como está aprendiendo, los errores que está cometiendo, la secuencia a desarrollar, etc.)” (De la Fuente y Justicia, 2003b, p.163).

Para Zeidner, Boekaerts y Pintrich, el «aprendizaje autorregulado» es “un proceso activo, en el cual los estudiantes establecen objetivos que guían su aprendizaje intentado monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos. Hace referencia a una concepción del aprendizaje centrada en los componentes cognitivos, motivacionales y conductuales que proporcionan al individuo la capacidad de ajustar sus acciones y metas para conseguir los resultados deseados teniendo en cuenta los cambios en las condiciones ambientales” (Núñez, Solano, Gonzales-Pienda y Rosario, 2006, p. 140).

“El concepto de autorregulación incluye tanto el nivel cognitivo como el motivacional-afectivo del comportamiento” (Boekaerts, Boekaerts, Pintrich, Zeidner, Pintrich, Schunk y Zimmerman, citado en Ugartetxea, 2001) e incluye diversas fases, como un proceso abierto llevado a cabo durante el proceso de incorporación de conocimiento que requiere una actividad cíclica por parte del aprendiz con procesos y subprocesos relacionados entre sí. “La estructura cíclica se da en función a los ajustes continuos requeridos debido a las fluctuaciones en los componentes personal, conductual y contextual”. (Zeidner, et al. 2000, citado por Núñez et al., p.140).

Según Zimmerman, la autorregulación sería el grado en el que un alumno/a cumple un papel activo en el proceso de su propio aprendizaje y que incluyen elementos como la cognición, la metacognición, la motivación, la conducta y el contexto (citado en Peñalosa, Landa y Vega, 2006)

En la «cognición» se halla el conjunto de procesos mentales, algunos básicos como la atención, la percepción y la memoria que facilitan el proceso de aprendizaje y otros procesos cognitivos más complejos, como la construcción de significados, el razonamiento, la resolución de problemas. Este tipo de procesos son los que se relacionan con las estrategias de aprendizaje (Peñalosa et al., 2006). Los mecanismos de percepción, atención y memoria son los procesos de facilitación del aprendizaje cuyas diferencias individuales, en cuanto a capacidad o forma de utilizarlos, pueden ser superados por mecanismos adecuados de control (procesos y estrategias). Todos estos van a dar lugar a la estructuración del conocimiento (Beltrán, 1998).

La «metacognición» es el «conocimiento sobre el conocimiento» que se da en tres campos primordiales: la persona, la tarea y las estrategias (Flavell y Wellman, citado en Ugartetxea, 2001). Es, por tanto, un conocimiento de segundo orden, cuyo objeto de conocimiento no es otro que el propio conocimiento. Pero que va más allá, puesto que la metacognición se implica en el control y la regulación de los procesos de conocimiento y en el caso de la educación, entre otros, el proceso del aprendizaje (Ugartetxea, 2001).

La conceptualización del conocimiento metacognitivo originalmente fue propuesto por John Flavell (1979). Este autor propuso que este proceso se componía de conocimientos metacognitivos y de experiencias metacognitivas de regulación.

“Otra cosa que los psicólogos evolutivos han llegado a asumir acerca de los niños es que son pensadores y aprendices constructivos muy activos. Es claro que los niños no son tábulas rasas que copian pasiva y no selectivamente cualquier cosa que el ambiente les presenta. Más bien, las estructuras cognitivas y estrategias de procesamiento de que disponen en cierto punto de su desarrollo les llevan a seleccionar del input lo que es significativo para ellos, así como a representar y transformar lo seleccionado en concordancia con sus estructuras cognitivas". (Flavell, 1992, p. 998)

Los conocimientos metacognitivos se refieren al conocimiento cognitivo adquirido acerca de los procesos cognitivos y que puede ser utilizado para controlarlos. Son de tres categorías: a) el conocimiento de las variables de la persona, se refiere a la comprensión de como la persona aprende y procesa la

información y del propio conocimiento individual del cómo se aprende; b) el conocimiento de las variables de la tarea, que es la comprensión acerca de la naturaleza de la tarea, así como del tipo de demandas de procesamiento de la información que impondrá al individuo; y c) el conocimiento de las variables de la estrategia, relacionado a la comprensión de las estrategias cognitivas como metacognitivas y el conocimiento condicional sobre dónde y cuándo son necesarias el uso de dichas estrategias (Peñalosa et al., 2006).

Por lo tanto, las estrategias metacognitivas controlan las actividades cognitivas y aseguran el cumplimiento de las metas de estas, pueden preceder o seguir a las actividades cognitivas, y están íntimamente relacionadas e interdependientes. (Peñalosa et al., 2006).

Garrido indica que “la «motivación» se asocia, entre otros, a fenómenos tan diferentes como impulsos, incentivos, expectativas, volición, intereses, metas o atribución” (citado en González, 2005, p. 15) y se diferencia de una manera más o menos clara de la existencia de una motivación personal en la que se identifican constructos como la motivación intrínseca, el interés, el valor por la tarea y la motivación social o contextual en la que se ven la influencia de la familia, los pares o las instituciones educativas y laborales. (González, 2005).

Se han trabajado hipótesis desde la teoría de las metas de logro y en ellas se ha vinculado la orientación a metas y el uso de estrategias de aprendizaje.

“La mayoría de los estudios desarrollados en torno a esta relación han indicado que los estudiantes que optan por metas de aprendizaje o dominio también informan de un uso más adaptativo de estrategias y recursos. De hecho, dado que distintos trabajos han encontrado una relación positiva entre la adopción de metas de aprendizaje y el uso informado de estrategias cognitivas y de autorregulación en estudiantes universitarios” (Archer, 1994; Elliot y McGregor, 1999; Elliot, McGregor y Gable, 1999; Greene y Miller, 1996; Miller, Behrens, Greene y Newman, 1993 citados en Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, González-Pienda, p. 165).

“La motivación se refiere al porqué los estudiantes deciden aprender” (Peñalosa et al., 2006, p. 8), es por ello que el manejo de la motivación implica el desempeño de estrategias como la orientación a metas, la expectativa y el componente afectivo.

Pintrich señala que respecto a la orientación a metas se debe considerar que el término «meta» tiene tres referentes: a) el primero se refiere a ciertos objetivos puntuales para una determinada actuación o un conjunto de ellas, se la relaciona con un nivel muy específico; b) el segundo tiene metas generales como la salud, la felicidad, la comprensión o el dominio de temas; y c) en medio del continuum que forman en sus extremos los otros dos, se halla la orientación general del alumno, cuando se enfrenta a tareas de adquisición de conocimientos. El interés de estudio como una estrategia se centraría en este último tipo (González, 2005).

Para Linnenbrink y Pintrich (2000), la orientación general a metas de logro, se entiende como “la orientación general a metas representa un patrón integrado de pensamientos y razones para la actuación; un sistema o esquema organizado de aproximación, implicación y evaluación de la propia conducta en un contexto de logro. Incluye un gran número de pensamientos sobre los objetivos, la competencia (sentirse competente), el éxito, la capacidad, el esfuerzo, los errores y los criterios de evaluación de la propia conducta en un contexto de logro” (citado en González, 2005, p.58).

Dembo et al. (2004), afirman que “... las metas dirigen la atención, movilizan el esfuerzo, incrementan la persistencia y motivan el desarrollo de estrategias. En la medida que el estudiante selecciona y persigue metas será capaz de progresar personalmente, obtener retroalimentación y a automonitorear su progreso” (citado en Peñalosa et al., 2006, p. 8).

La percepción de que se tiene control sobre lo que sucede y sobre lo que se hace es un sentimiento central en la vida de las personas, "en muchos casos el nivel de motivación, los estados afectivos y las conductas personales, se basan más en lo que el sujeto piensa sobre las situaciones que en la realidad objetiva" (Gonzales, 2005, p. 181)

Las expectativas están relacionadas con las atribuciones de autoeficacia, así, si un alumno está convencido de poder llevar a cabo una tarea, estará más motivado de hacerla. "Son creencias acerca de la habilidad propia para realizar las tareas" (Pintrich y De Groot, 1990 citado en Peñalosa et al., 2006, p.9).

Las expectativas pueden influir en el inicio de una conducta y en su dirección, persistencia y esfuerzo necesario para tener éxito; de ahí, la importancia de la expectativa y percepción de la eficacia, autoeficacia percibida, sentimiento de

eficacia, autoeficacia o eficacia (González, 2005, p. 181). En la medida en que el alumno esté convencido que puede llevar una tarea tendrá mayor motivación para llevarla a cabo.

Para Bandura (1986) "la «autoeficacia» en un campo concreto implica una capacidad generativa en la que es necesario integrar subcompetencias cognitivas, sociales y conductuales en actuaciones encaminadas a alcanzar determinados propósitos" (citado en Gonzales, 2005, p. 181). Serían fuentes de esta eficacia: las experiencias previas, la observación o experiencias vicarias (comparándose con otros), la persuasión verbal y feedback por parte de otros y las emociones, estados fisiológicos y fisiológicos (las respuestas que brinda el propio cuerpo y las emociones simultaneas que se experimentan).

Son también otros condicionantes de la autoeficacia la consideración de la capacidad intelectual como mejorable, ya que una consideración a favor posicionaría al estudiante en una consideración de adquisición del conocimiento como algo paulatino y su posición hacia los errores sería de búsqueda de un mayor aprendizaje. Estos alumnos "tienden a evaluar sus aptitudes más en función de la mejora personal que mediante la comparación con los resultados de los demás" (citado en Gonzales, 2005, p. 186). Otra variable importante es el grado en el que el alumno considera que el entorno académico es controlable, donde la autoeficacia será mayor en aquellos que asumen que el entorno académico es controlable (Gonzales, 2005).

El «componente afectivo» genera de formas diferentes la orientación que se tenga a las metas. Los sentimientos positivos se relacionan con la aproximación, mientras que los negativos con los de la evitación y la experiencia emocional negativa (Dowson y McInerney; Linnenbrink y Pintrich; Turner et al., citado en González, 2005). Un estudio llevado a cabo con universitarios analizó distintos afectos positivos encontrando fuertes relaciones de datos entre la orientación al aprendizaje y el disfrute de una clase de una determinada asignatura con las explicaciones del profesor (Harackiewicz et al., citado por González, 2005).

En relación a la autoeficacia, Bandura (1993) señaló que los pensamientos sobre la autoeficacia incrementarían la cantidad de stress y depresión que pueden experimentar los alumnos al enfrentarse a situaciones amenazadoras o difíciles.

La conducta, como se sabe, es todo lo que la persona hace o dice, en este contexto en específico. La conducta manifiesta del estudiante sería todo aquello

que el estudiante hace para alcanzar sus metas , esto implicaría escribir sus metas, revisarlas con frecuencia, realizar los pasos especificados en las metas, monitorear si los pasos fueron llevados a cabo adecuadamente, rectificar las metas y ejecutar los pasos consecuentes (Zimmerman, 2000 citado en Peñalosa et al., 2006, p.9)

Con contexto nos referimos al ambiente donde el alumno estudia permitiéndole el acceso a recursos que intervendrán en su proceso de aprendizaje. Los alumnos con mejor rendimiento son proactivos respecto a los sitios donde han de estudiar, eligiendo el que les conviene y los pasos que realizaran para asegurarse tener las mejores condiciones (Zimmerman y Martinez-Pons, 1986). Para Dembo et al. "... es importante estructurar y reestructurar el ambiente de estudio para obtener los mejores resultados" (Peñalosa et al., 2006, p.8).

Dentro del conjunto de motivos que el estudiante puede estar manteniendo en el aula, se hallarían algunas las metas sociales que englobarían aquellos propósitos o razones de tipo social que tendrían los estudiantes al enfrentarse a una situación académica. Entre estos se consideran por ejemplo, la necesidad de alcanzar un sentido de pertenencia o de lograr el respeto de otros, la búsqueda de la aceptación de los demás y de la valoración social, o la intención de poner de manifiesto las virtudes y habilidades propias (Urda y Maehr, 1995 citado en Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, González-Pienda, 2006).

Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje son las grandes herramientas del pensamiento, útiles para potenciar y extender su acción en cualquier lugar donde se emplean (Beltrán, 2003).

En el campo del aprendizaje se han desarrollado diversos enfoques que han permitido ampliar el estudio del conocimiento referido a las estrategias de aprendizaje, considerando que "si los procesos y procedimientos que subyacen al aprendizaje efectivo se pueden facilitar y enseñar, es posible desarrollar sistemas de aprendizaje que compensen las fallas y limitaciones de los estudiantes. Esta idea es la que sustenta el interés desarrollado en las estrategias de aprendizaje". (Weinstein, 1988 citado en Castañeiras, Guzmán, Posada, Ricchini y Strucchi, 1999, p. 38).

En habla hispana y como una contribución de las investigaciones en contexto español para Latinoamérica por los vínculos que crea el idioma y características culturales comunes a ambos contextos, se han adaptado diversos instrumentos, entre los cuales relacionados al estudio de las estrategias de aprendizaje mencionamos:

1) *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)*

El Inventario de Aprendizaje y Estudio de Estrategias (LASSI), es un instrumento de autoinforme para evaluar las estrategias de aprendizaje, que se basa tanto en un modelo general de aprendizaje y la cognición (Simon, 1979) y en un modelo de aprendizaje estratégico (Weinstein, 1994).

El modelo general de aprendizaje se deriva de la psicología cognitiva y se centra en los estudiantes como personas activas y autodeterminadas, que procesan la información y construyen conocimiento. El éxito del aprendizaje se explica a partir de 3 componentes: habilidad, voluntad y autorregulación.

Dentro del modelo de aprendizaje estratégico se trabajan las estrategias de aprendizaje, las cuales son "cualquier pensamiento, comportamiento, creencias o emociones que facilitan la adquisición, comprensión o la posterior transferencia de nuevos conocimientos y habilidades" (Weinstein, Husman, y Dierking, 2000, p. 727, citado en Cano, 2006). Weinstein y Mayer (1986) diferenciaron dos tipos de estrategias: a) las que operan directamente sobre la información (ensayo, elaboración y organización); y b) las estrategias que proporcionan apoyo afectivo y metacognitivo para el aprendizaje (estrategias de control afectivo) y las estrategias de control de la comprensión (Cano, 2006).

2) *Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación II (CEAM II)*

El CEAM II, surgió de la validación del cuestionario Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), compuesto por una escala de estrategias de motivación y otra de aprendizaje.

Pintrich y col., diferenciaron la escala de motivación compuesta por seis dimensiones: motivación intrínseca, motivación extrínseca, valor de la tarea, creencias de control, creencias de autoeficacia y ansiedad. En la validación realizada

en C. Roces, J. Tourón y M.C. González se reprodujeron con notable claridad y alcanzaron valores d moderados a altos en las diferentes subescalas.

La escala de aprendizaje proponía nueve factores y en la validación en lugar de los nueve factores previstos, sólo se identificaron claramente seis. Son los siguientes: elaboración, concentración, ayuda de otros, organización, esfuerzo y metacognición (Roces, Tourón y González, 1995).

3) Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA)- abreviado

La escala ACRA fue desarrollada por José María Román Sánchez y Sagrario Gallego Rico (1994), e incluye cuatro escalas independientes: a) Escala de estrategias de adquisición de información (siete estrategias); b) Escalas de codificación e información (trece estrategias); c) Escalas de estrategias de recuperación de información (cuatro estrategias); d) Escalas de estrategias de apoyo al procesamiento (nueve estrategias).

Posteriormente, De la Fuente y Justicia (2003 a) adaptaron el instrumento original y desarrollaron una versión sintetizada del mismo dirigida a la evaluación de estudiantes universitarios "partiendo del conocimiento de lo que hacen los alumnos en este nivel educativo" (p. 141), por lo cual, la escala ACRA quedo reducida a tres dimensiones y 13 subfactores:

- Dimensión I: Estrategias cognitivas y del aprendizaje (Selección y observación, Subrayado, Conciencia de la funcionalidad de las estrategias, Estrategias de elaboración, Planificación y control de la respuesta en situación de evaluación, Repetición y relectura);
- Dimensión II: Estrategias de apoyo al aprendizaje (Motivación intrínseca, Control de la ansiedad, Condiciones contradistractoras, Apoyo social, Horario y Plan de trabajo);
- Dimensión III: Hábitos de estudio (Comprensión, Hábitos de estudio) (De la Fuente y Justicia, 2003a).

La siguiente tabla, presenta un resumen de los instrumentos antes abordados.

Tabla 3. Comparación de cuestionarios para la detección de estrategias de aprendizaje.

	LASSI (Learning and Study Strategies Inventory)	CEAM II (Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación II)	ACRA-abreviado
<i>Autores y año</i>	Weinstein (1990).	Roces et al (1995). Traducción y adaptación validado del MSLQ (Motivational Strategies Learning Questionnaire) de Pintrich et al (1991).	De La Fuente y Justicia (2003). Roman y Gallego (1994).
<i>Clasificación de estrategias</i>	Actitudes, motivación, manejo del tiempo, ansiedad, concentración, procesamiento de la información, selección de ideas principales, ayudas al estudio, auto chequeo y estrategias para el examen.	Estrategias cognitivas y metacognitivas, y estrategias de manejo de recursos.	Adquisición, codificación, recuperación y apoyo.
<i>Coefficiente de fiabilidad (alfa de Cronbach)</i>	0.68 y 0.86	0.57 y 0.84	0.85 y 0.56
<i>Número de preguntas</i>	77	81	44
<i>Otras validaciones desarrolladas</i>			

Tomada de Puello, García y Cabarcas (2015).

En este estudio nos centraremos en el punto de vista adoptado por Gargallo et al. (2009). A continuación se realiza una descripción de la conceptualización de estrategias de aprendizaje que realizan estos autores y cómo se materializan operativamente en un cuestionario, el CEVEAPEU.

4) *Cuestionario de evaluación de estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios (CEVEAPEU).*

El concepto, además de integrar elementos afectivo-motivacionales y de apoyo (querer, lo que supone disposiciones y clima adecuado para aprender), metacognitivos (tomar decisiones y evaluarlas, lo que implica la autorregulación del alumno) y cognitivos (poder, lo que comporta el manejo de estrategias, habilidades y técnicas relacionadas con el procesamiento de la información), pretende también reflejar una perspectiva dinámica de las estrategias con énfasis en el uso estratégico de los procedimientos que se movilizan en el aprender (Gargallo et al., 2009).

El uso estratégico implica conocimiento «condicional» (París, Lipson y Wilxson, 1983) o estratégico (Monereo, 1995), que se suma al declarativo y procedimental, permitiendo al alumno determinar en qué circunstancias o condiciones usar el conocimiento declarativo y/o procedimental y movilizar las actitudes apropiadas para aprender con eficacia (Gargallo et al., 2009)

“De cara a llevar a cabo una evaluación pertinente de las mismas, es fundamental articular una adecuada estructura teórica, un modelo, un «mapa» lo más completo posible que integre las diversas estrategias que se movilizan para aprender sin dejar fuera elementos sustantivos” (Gargallo et al., 2009, p.2).

Gargallo et al. (2009), consideraron en la construcción de su CEVEAPEU, los aportes de varios de los investigadores de estrategias de aprendizaje, que habían aportado al estudio de las mismas hasta ese momento, Beltrán, Bernad, Justicia y Cano; Pozo, Roman y Gallego; Pintrich, Smith, García y Mckeachie; Weinstein y Mayer; Weinstein, Palmer y Schulde; y proponen su clasificación de estrategias de aprendizaje en la siguiente tabla.

Tabla 4. Estructura del cuestionario CEVEAPEU

Escalas	Subescalas	Estrategias
<i>Estrategias afectivas, de apoyo y control (automanejo)</i>	Estrategias motivacionales	Motivación intrínseca
		Motivación extrínseca
		Valor de la tarea
		Atribución interna
		Atribución externa
<i>Estrategias de control de contexto, interacción social y manejo de recursos</i>	Componentes afectivos	Estado físico y anímico Ansiedad
	Estrategias metacognitivas	Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación Planificación Autoevaluación Control/ autorregulación
	Estrategias de control de contexto, interacción social y manejo de recursos	Control de contexto
		Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros
<i>Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información</i>	Estrategias de búsqueda y selección de información	Conocimiento de fuentes y búsqueda de información
		Selección de información
	Estrategias de procesamiento y uso de la información	Adquisición de información
		Elaboración
		Organización
		Personalización y creatividad, pensamiento crítico
		Almacenamiento/Memorización/ Uso de recursos mnemotécnicos
Almacenamiento/ simple repetición		
Transferencia/uso de la información		
Manejo de recursos para usar la información adquirida		

Fuente: Gargallo et al., 2009

La tabla anterior presenta una distribución de las estrategias específicas de aprendizaje categorizadas en dos escalas: Estrategias afectivas, de apoyo y control, y Estrategias cognitivas (relacionadas con el procesamiento de la información).

Las estrategias de aprendizaje según el CEVEAPEU

A continuación se definen las dos escalas y las estrategias específicas que componen el CEVEAPEU (ver tabla 4), ampliando las definiciones o conceptualizaciones sobre los mismos, dados por diferentes investigadores del tema:

1) Escala o factor de Estrategias afectivas, de apoyo y control

Gargallo, Suarez-Rodríguez y Pérez-Pérez (2009) incluyen en este factor las estrategias de motivación, el valor de la tarea, las atribuciones, la autoeficacia, la expectativa y la concepción de la inteligencia como modificable, así como componentes de valor, expectativas y afectivas (Gargallo, et al, 2009). Estas estrategias ponen en marcha el proceso y ayudan así a sostener el esfuerzo. Pintrich, Smith, García y McKeachie consideraron también la existencia de estrategias afectivas, disposicionales y de apoyo; así también, Roces, Touron, y González integran la parte motivacional y afectiva (querer-voluntad, es fundamental para decidir-autonomía y para poder-capacidad). Todas estas subescalas, con sus respectivas estrategias son descritas a continuación.

1.1) Estrategias motivacionales

El rendimiento intelectual no solo depende de aspectos cognitivos. Existen elementos no cognitivos, afectivos, que inciden con una importancia elevada en el rendimiento. Para Sternberg (1984,1985) la motivación es uno de los metacomponentes de la inteligencia, la causa por la cual el individuo aborda la tarea, y por la que mantiene una actividad cognitiva amplia, destinando recursos a un quehacer definido (Ugartetxea, 2001).

Para Shunck, “cualquiera que sea la definición que se adopte, la motivación hace referencia al conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta, en este caso, la conducta del aprendizaje” (Beltrán, 1998, p. 80).

“Aprender a motivarse, es decir, a mejorar su capacidad de logro, a elevar el nivel de desafío de los conocimientos, a estimular su curiosidad epistémica o a programarse los refuerzos, es también aprender a aprender” (Beltrán, 2009, p. 82).

Motivación intrínseca y extrínseca

Para Locke y Latham (2004) el concepto de motivación se refiere a los factores internos, quienes pueden impulsar la acción, y a los factores externos, los cuales pueden actuar como estímulo para la motivación. Asimismo, la motivación puede afectar en los siguientes tres aspectos: la dirección (elección), la intensidad (esfuerzo) y la duración (permanencia). Así, la motivación puede afectar no solo la adquisición de conocimientos y habilidades de las personas, sino también cómo y en qué medida se utilizan sus habilidades y capacidades (Marulanda, Montoya y Velez, 2014).

Según Charnisse, encontraron grandes diferencias entre estudiantes «autónomos», quienes creían que hacían lo que querían hacer, y los «marionetas», quienes se sentían empujados por fuerzas externas a ellos (citado por Beltrán, 1998). Una característica importante de los estudiantes autónomos era que poseían motivación intrínseca, se sentían dueños de su propia conducta, la tomaban en serio y la disfrutaban, al margen del reconocimiento exterior. Charms señaló que la incorporación de motivos extrínsecos a las actividades motivadoras disminuía la motivación intrínseca, idea que fue confirmada posteriormente por numerosos investigadores en todos los niveles cronológicos y educativos (Beltrán, 1998).

Deci indica que la conducta intrínsecamente motivada es una conducta motivada por la necesidad de lograr autonomía y autodeterminación. Los premios pueden afectar a la motivación intrínseca de dos maneras: el primero puede cambiar el locus de causalidad de interno a externo; y el segundo, los sentimientos personales de competencia y autodeterminación de voluntario a involuntario. En ambos casos, se reduce la motivación intrínseca (Beltrán, 1998).

Este constructo revela, de hecho, que la gente se mueve por curiosidad y por novedad, que necesitan sentirse dueños de sus acciones, ya que la autonomía conduce a la gente a actuar de manera que muchas veces pasa por lo alto las ordenes introducidas en su sistema nervioso por los genes y el aprendizaje. Así, la motivación intrínseca ilumina la existencia de otro sistema que determina la

conducta, además de las rutas de programación genética y aprendida. Este otro sistema es el «yo», que tiene sus propias necesidades y su propio poder para dirigir la conducta (Csikszentmihalyi y Nakamura, citado en Beltrán, 1998, p.83).

Los premios intrínsecos consisten en una experiencia directa, un estado de conciencia que es tan disfrutable como ser autotélico. El premio de la motivación intrínseca no es algo tangible como la comida, ni es abstracto ni simbólico como el dinero o el estatus. Es tener la meta en sí mismo. Bruner (1966) identificó tres formas de motivación intrínseca:

- De curiosidad: Que satisface el deseo de novedad. De ahí el interés por la historia, las actividades constructivas y el juego.
- De competencia: Se refiere a la necesidad de controlar el ambiente. La conducta que consiga este objetivo resultará gratificante; ahora bien, este motivo básico genera otros como el trabajo y el rendimiento.
- De reciprocidad: Alude a la necesidad de comportarse de acuerdo con las demandas de la situación (Beltrán, 1998).

Sobre la motivación intrínseca, Kostecky y Hoskinson inciden otros factores tales como la curiosidad y las habilidades prácticas del trabajo y la vida, como base para interiorizar el valor de aprender y la visión de futuro (Galvez, 2006).

Por otro lado, la motivación extrínseca se encuentra vinculada con la realización de una determinada acción para satisfacer otros motivos que no están directamente relacionados con la actividad en sí misma, sino más bien con la consecución de otras metas como lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso, ganar recompensas, etc. El individuo orientado extrínsecamente se compromete en una tarea puesto que su realización tiene para él algún valor instrumental (Chiecher, Donolo y Rinaudo, 2007).

Por otra parte, las metas no serían un rasgo estable en la personalidad de un sujeto, sino que mostrarían sensibilidad al contexto. Esto quiere decir que un mismo sujeto puede orientarse hacia un tipo de metas y en la siguiente activar otro tipo de orientación. En efecto, hay evidencias de que la motivación no es uniforme a través del tiempo (Chiecher, Donolo y Rinaudo, 2007).

Valor de la tarea

El desempeño académico se relaciona con la motivación hacia la tarea escolar y la valoración de la tarea se refiere a la evaluación que hace el estudiante de cuán interesantes, importantes y útiles son las actividades o materiales de un curso (Chiecher, Donolo y Rinaudo, 2007).

El valor de la tarea es estudiado a partir de la diferenciación de tres modalidades (Galvez, 2006): a) el llamado interés personal o interés en la tarea, es el placer inherente inmediato que se obtiene al implicarse en una actividad; b) el valor de utilidad, también denominado utilidad de la tarea o percepción de utilidad (Pintrich, 1999), es la importancia de la tarea para metas futuras y sirve como indicador de la intensidad de la tendencia a realizar acciones relacionadas con el estudio (Minnaert, 1999); y c) la importancia, llamada valor de logro o importancia percibida o importancia de hacer bien la tarea (Minnaert, 1999; Pintrich, 1999). En esta última, podría estar implicada la importancia en cuanto a las creencias acerca de la relevancia del contenido de la tarea con relación a metas futuras (Pintrich et al., 1994)

Diversos estudios han reportado las ventajas que tiene el estudiante para valorar positivamente las tareas (Chiecher, Donolo y Rinaudo, 2007). La primera ventaja estaría asociada con el hecho que, a mayor valoración de las actividades se daría también un mayor compromiso e implicación en el aprendizaje (Pintrich et al., 1991). La segunda ventaja radicaría en el hecho que una apreciación favorable de las tareas tendría consecuencias positivas sobre los resultados del aprendizaje, el uso de estrategias cognitivas que conducen a procesamientos profundos del material de la información y la calidad de las experiencias de aprendizaje (Schiefele, 1991). La tercera ventaja estaría relacionada con un mejor desempeño académico (Chiecher, Donolo y Rinaudo, 2007).

Atribución interna y externa

Las atribuciones internas y externas fueron originalmente descritas en la teoría de las atribuciones causales desarrollada por Heider (1958). Este modelo parte de la premisa de cómo el sujeto percibe e interpreta la realidad, la cual no es necesariamente objetiva. Así, ante un hecho o situación en particular, el sujeto puede establecer diversos juicios causales (Núñez y Gonzales-Pienda, 1994).

Las atribuciones causales (en situación de rendimiento), son las explicaciones que la gente da al éxito o al fracaso. Estas pueden tener dos variantes: a) las atribuciones internas, percibe e interpreta la realidad como consecuencia de factores internos; y b) las atribuciones externas, implica a factores externos a ella misma (Nuñez y Gonzales-Pianda, 1994)

Jones y Davis (1965) propusieron una teoría atribucional centrada en la intencionalidad del comportamiento. Así, los resultados del comportamiento de las personas nos informan acerca de la intención que guarda su comportamiento, es decir, el por qué realiza ese comportamiento (Nuñez y Gonzales-Pianda, 1994).

Posteriormente, Wiener (1974, 1986) desarrolló una teoría atribucional, donde la conducta es considerada como un continuo de episodios dependientes unos de otros. El éxito y el fracaso dan lugar, respectivamente, a respuestas emocionales positivas y negativas. Es así que las explicaciones que nos damos influyen en nuestras respuestas emocionales y en nuestras expectativas y, a través de ellas, el interés y el esfuerzo que ponemos en conseguir alcanzar nuestras metas (Matalinares et al., 2010, p. 102).

“Las expectativas de éxito son estimaciones subjetivas de las personas de sus oportunidades de tener éxito en una tarea dada” (Beltrán, 1999, p.89).

“Puede considerarse que existen tantos tipos de estilos atribucionales como causas a las que atribuir los hechos que se tratan de explicar. Las distintas causas a que pueden atribuirse los hechos observados en relación con la propia conducta pueden clasificarse dentro de distintas dimensiones: interno-externo, estable-variable, controlable-no controlable, general-específico” (Weiner, 1979, 1986; Alonso, 1991).

Beltrán (1998) indica que la teoría de la atribución estudiada por Weiner, da al pensamiento un papel central en la motivación. A diferencia de la curiosidad, donde la dimensión importante es la cantidad de incertidumbre producida por varios pensamientos (al margen del contenido), en la teoría de la atribución el contenido es lo importante. Solo los pensamientos que tienen que ver con las atribuciones causales y las expectativas de éxito son relevantes.

La teoría atribucional de Weiner fundamenta la motivación de logro en las consecuencias cognitivas y emocionales de la atribución causal realizada sobre los

resultados previos obtenidos. Esta teoría relaciona las expectativas con la estabilidad de las atribuciones realizadas, de modo que las atribuciones más estables sostienen las expectativas de obtener el mismo resultado en el futuro, mientras que las atribuciones más inestables producen cambios de las expectativas sobre el resultado futuro (principio de expectativa), (Manassero y Vásquez, citado en Matalinares et al., 2010).

Weiner (1979) señala que, dentro de las situaciones de rendimiento, la gente tiende a atribuir sus fracasos o éxitos a una de estas cuatro clases de causa: capacidad, suerte, esfuerzo o dificultad de la tarea. Estas atribuciones, a su vez, determinan los sentimientos sobre ellos mismos, sus predicciones de éxito y la probabilidad de que ellos trabajen más o menos duro en su tarea en el futuro. Por ejemplo, si una persona atribuye su fracaso a algo que él puede controlar (por ejemplo, esfuerzo), entonces se sentirá culpable, predecirá que puede tener éxito en el futuro si se esfuerza más y, de hecho, pondrá más esfuerzos en el futuro. Así, las atribuciones afectan a las expectativas de éxito, las reacciones emocionales y la persistencia en tareas relacionadas con el rendimiento (Beltrán, 1998).

Autoeficacia/expectativas

Uno de los constructos motivacionales relacionados con la percepción de control es la expectativa personal. Un tipo de expectativa personal relevante para la motivación académica es la eficacia, también denominada autoeficacia percibida, percepción de eficacia, sentimiento de eficacia, autoeficacia o eficacia (Gonzales, 2005).

La autoeficacia en un campo concreto implica una actividad generativa en la que es necesario integrar subcompetencias cognitivas, sociales y conductuales en actuaciones encaminadas a alcanzar determinados propósitos (Bandura, citado en Gonzales Fernández, 2005).

Para Schunk (1991) la autoeficacia académica es definida como “aquellos juicios de los alumnos relativos a sus capacidades para completar con éxito sus tareas escolares”. Estos pensamientos sobre autoeficacia se elaboran a partir de cuatro fuentes de información principales:

- Experiencia previa individual: Las actuaciones previas son la fuente de información más eficaz para informar al estudiante de lo que es capaz de hacer. “El éxito hace crecer un fuerte pensamiento de eficacia personal, mientras que

el fracaso lo debilita, especialmente cuando llega antes de que se consolide la autoeficacia” (Gonzales, 2005).

- **Experiencia vicaria:** Los alumno se valúan sus capacidades comparándose con otros, al sobrepasarlos elevan su autoeficacia y si sin superados la disminuyen (Bandura, citado por Gonzales, 2005). Bandura denomina «función instructiva del modelo» cuando transfieren al observador el conocimiento, las estrategias y las destrezas necesarias para el manejo de las demandas situacionales.
- **Persuasión verbal y feedback:** Las ventajas de la persuasión verbal para la mejora de la autoeficacia son diversas (Bandura, 1997). Cuando surgen dificultades es más fácil mantener la percepción de eficiencia si otras personas significativas expresan confianza, sobre todo si previamente se ha tenido una evaluación de buena autoeficacia. Una persona a la que se le convence de que posee capacidad para realizar una tarea tiende a movilizar un esfuerzo mayor y a mantenerlo frente a dudas y dificultades; también busca y prueba en la actuación un mayor número de estrategias (Gonzales, 2005). Es difícil inculcar a un estudiante sentimientos de autoeficacia a través de persuasión verbal, sobre todos si resultan negados por la actuación siguiente.

La expectativa y la persistencia a la tarea están relacionadas con la motivación del logro, que se define como “el deseo de sobresalir, de triunfar o de alcanzar un nivel de excelencia”. Atkinson definió la expectativa como “una anticipación cognitiva de resultado de una conducta” (Atkinson, 1964 citado en Beltrán, 1999) A su vez, la persistencia, cantidad y calidad en la solución de problemas también se encuentran relacionadas con la motivación de logro. Es decir, los sujetos altos en motivación de logro persisten más que los de baja motivación, incluso cuando experimentan fracaso, ya que lo interpretan como la falta de esfuerzo. La alta motivación de logro también está relacionada con la tendencia a completar las tareas interrumpidas.

Se habla de motivación de logro autónomo cuando las personas comparan su ejecución actual con su ejecución anterior, y social cuando se compara su ejecución con la de otros. La motivación de logro autónomo se relaciona con el

sentido de autoeficacia, ya que el alcance de la meta propuesta confirma y refuerza el sentido de capacidad para el alcance de las tareas.

- La otra fuente de información son los estados fisiológicos y emocionales; los cuales trataremos en el punto referente a «componentes afectivos».

Concepción de la inteligencia como modificable

De los modelos de motivación de logro y atribución, Dweck, Nichols y Kuhl profundizaron los estudios sobre la orientación a la meta. Esta consideración está relacionada a la concepción de la inteligencia como modificable, en la siguiente conceptualización (Beltrán, 1999).

Dweck (1983) ha demostrado que los niños sostienen dos teorías operativas y funcionales sobre la inteligencia:

- Teoría entitativa: algunos estudiantes piensan que la inteligencia es más bien un rasgo o entidad estable y global, y que ellos poseen una cantidad específica y fija de inteligencia que se despliega mediante la ejecución y que los resultados indican si ellos son o no son inteligentes. Es la teoría de la inteligencia como entidad. Esta teoría parece inclinar a los sujetos a buscar juicios positivos y evitar los negativos hacia metas de apariencia inteligente y de ejecución.
- Teoría incremental o instrumental: implica la creencia de que la inteligencia consiste en un repertorio amplio de habilidades de conocimiento que se pueden aumentar por medio de la conducta instrumental propia. Esta teoría parece inclinar al sujeto a desarrollar y aumentar las habilidades, a llegar a ser inteligente, a lograr metas de aprendizaje.

Los sujetos con metas de ejecución después de un fracaso no solo tienden a experimentar sentimientos negativos, sino que ven deteriorada la ejecución. En cambio, los sujetos con metas de aprendizaje no experimentan sentimientos negativos ni ven disminuido su nivel de ejecución.

1.2) Componentes afectivos

Estado físico y anímico

En el proceso de aprendizaje también se deben considerar la información somática transmitida por ciertos estados fisiológicos y afectivos. Algunos ejemplos son: taquicardias, antes de los exámenes y durante los exámenes orales, cometer varios errores en la exposición, sonrojos, sudoraciones, respiración entrecortada, entre otros.

En el contexto escolar se asume que determinados síntomas fisiológicos asociados a la ansiedad son indicadores de capacidad o destrezas limitadas, mientras que un bajo nivel de preocupación tiende a interpretarse como signo de competencia (Bandura, citado en Gonzales, 2005, p.185).

Ansiedad

Para Bertoglia (2005) la ansiedad es un estado interno propio de cada persona, que se experimenta cuando sentimos temor por la integridad de nuestro yo (autoestima). Frecuentemente se le identifica como temor al fracaso, al castigo o al ridículo. Podemos decir entonces, en términos generales, que la ansiedad involucra un temor a algo, y ese algo puede variar desde un objeto cualquiera que nos provoca una reacción fóbica, hasta situaciones sociales de la más diversa índole que nos producen temor. Por otro lado, se hace necesario recalcar que la ansiedad es una reacción emocional individual que depende, por lo tanto, de la naturaleza de cada persona; en otras palabras, la intensidad del temor experimentado va a depender de la forma en que cada uno de nosotros percibe la situación ansiógena.

La relación entre la ansiedad y el aprendizaje motivó la realización de una gran cantidad de trabajos experimentales que lentamente fueron aportando información sobre el problema. Los resultados fueron dispares debido a que en ocasiones, la ansiedad parecía favorecer el aprendizaje y en otras resultaba ser un elemento perturbador. Este hecho impedía extraer un principio de relación clara, que pudiera ser generalizable y que permitiera la realización de determinadas acciones pedagógicas tendientes a favorecer el aprendizaje del alumno (Bertoglia, 2005).

Posteriormente, la investigación se canalizó hacia dos vertientes algo diferentes, pero dentro del contexto general de la problemática planteada. Por un

lado, se investigó si existía un efecto diferencial de la ansiedad dependiendo de la complejidad de la tarea a aprender y, por otro, se trató de establecer si el efecto de la ansiedad variaba dependiendo de la aptitud escolar del alumno.

- Complejidad de la tarea a aprender: Se buscó establecer si la ansiedad afectaba de diversa forma el aprendizaje de tareas distintas. Diversas investigaciones (Spence, 1960; Spielberger y Smith, 1966; Gartner-Harnach, 1972; Schell, 1972) llegaron a conclusiones similares que apoyaban la hipótesis planteada, si la tarea a aprender es simple y no exige una mayor elaboración intelectual, la ansiedad tiende a favorecer el rendimiento; en cambio, cuando se trata de una tarea compleja, que requiere una respuesta original y creativa, la ansiedad juega un papel perturbador (Bertoglia, 2005). Mussen y Rosenzweig (1981) sintetizaron lo siguiente: hay algunas tareas escolares que los niños ansiosos, pero no en exceso, realmente ejecutan mejor que sus compañeros no ansiosos de igual inteligencia. Estas son tareas de aprendizaje que involucran elementos sencillos y estructurados con claridad, tareas que requieren un abordaje cauteloso, diligente y una gran cantidad de verificación y reverificación. Pero en tareas que requieren de originalidad, juicio, flexibilidad, creatividad y espontaneidad los estudiantes menos ansiosos son superiores.
- Aptitud escolar: Se trató de investigar si los efectos de la ansiedad eran diferentes, dependiendo de la aptitud escolar que poseía el alumno. En este aspecto, merece destacarse el trabajo realizado por Spielberger (1966) quien consideró la aptitud escolar, en términos generales, como las condiciones o habilidades de aprendizaje que posee el alumno.

Si la aptitud escolar es baja, prácticamente no se observan diferencias de rendimiento atribuibles a la variable ansiedad; en otras palabras, la baja aptitud escolar determina un rendimiento bajo, independientemente del grado de ansiedad que pueda tener el alumno. Spielberger (1966) señala que si la aptitud escolar es alta, se aprecia un mejor rendimiento en los alumnos poco ansiosos, aunque esta diferencia no llega a ser significativa; es decir, la diferencia en favor del grupo poco ansioso es leve. La explicación de ello la podemos encontrar en que el alumno ansioso, pero con alta aptitud escolar, alcanza progresivamente el éxito, lo que se traduce en un elemento reforzante de su conducta y le facilita el enfrentamiento de nuevas situaciones

ansiógenas. Si la aptitud escolar es mediana, las diferencias en favor del grupo poco ansioso son significativas, bajando notoriamente el rendimiento de los alumnos ansiosos. Es en este nivel, donde se aprecia el mayor efecto negativo de la ansiedad. Spielberger ha comprobado que los niveles altos de ansiedad producen un efecto negativo en las calificaciones de casi todos los estudiantes cuya aptitud escolar es regular.

1.3) Estrategias metacognitivas

Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación

Parece haber consenso en reconocer que fue Flavell y Wellman (1977) quienes acuñaron el término de «metacognición», y lo definen como el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevante para el aprendizaje. Así, practico la metacognición (metamemoria, metaaprendizaje, metaatención, metalenguaje, etc.) cuando caigo en la cuenta de que tengo más dificultad en aprender A que B; cuando comprendo que debo verificar por segunda vez C antes de aceptarlo como un hecho; cuando se me ocurre que haría bien en examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cuál es la mejor; cuando advierto que debería tomar nota de D porque puedo olvidarlo.

Flavell y Wellman (1976 citado en Mateos y Lanz, 2006) indican que la metacognición hace referencia, entre otras cosas, a la supervisión activa y consecuente sobre los que actúan, normalmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto. El término lo define como el conocimiento sobre el conocimiento, el cual interviene en el control de los actos de conocer y referido a tres campos primordiales, la persona, la tarea y las estrategias.

La metacognición es, por tanto, un conocimiento de segundo grado, cuyo objeto de conocimiento no es otro que el propio conocimiento. Pero que va más allá, puesto que la metacognición se implica en el control y la regulación de los procesos de conocimiento, y en el caso de la educación, entre otros, el proceso del aprendizaje.

Según Monereo y Clariana (1993) un estudiante que emplea estrategias de control es también un estudiante metacognitivo, ya que es capaz de regular el propio pensamiento en el proceso de aprendizaje. La regulación se lleva a cabo en relación a cuatro aspectos:

- En relación a sí mismos, ya que conocen las posibilidades y las limitaciones de sus propias características mentales, metaatención, metamemoria, metacomprensión y sus propios hábitos y gustos en relación al aprendizaje.
- En relación a la materia y a sí mismo, el sujeto conoce qué sabe y qué no sabe.
- En relación a las características de la tarea de aprendizaje, pues sabe elegir la mejor manera de tratar la información en función de las características de la materia.
- En relación a las características del contexto, las demandas del profesor y la situación general de aprendizaje.

Por todo ello, el estudiante metacognitivo se describe como aquel que es capaz de situarse fuera de sí mismo, considerándose él mismo como un elemento más del proceso de aprendizaje, y valorando cuál es la mejor manera de actuar qué estrategia es mejor en función de la información que posee. (Gonzales-Pienda y Núñez, 2006).

Destacan tres factores esenciales de la actividad mental metacognitiva madura: a) planificación de la actividad mental antes de enfrentarse a una tarea; b) elección de estrategias y observación de la ejecución para comprobar si las estrategias elegidas son las adecuadas; y c) evaluación de los resultados para comprobar hasta qué punto se han logrado los objetivos.

Esta secuencia se puede resumir diciendo que la madurez metacognitiva requiere saber que (*knowingwhat*) se quiere conseguir (objetivos) y saber cómo (*knowinghow*) se consigue (autorregulación) (Gonzales-Pienda y Núñez, 2006).

Esta distinción también permite diferenciar la metacognición como conocimiento de las operaciones mentales y la metacognición como autorregulación de estas (Buron, citado en Gonzales-Pienda y Núñez, 2006). En la tabla de estrategias de Gargallo (2009), se agrupan con el nombre de estrategias de planificación, evaluación, control y regulación.

Por lo anterior, las estrategias metacognitivas tienen una doble función: conocimiento y control.

- La función de conocimiento de este tipo de estrategias se extiende a cuatro grupos de variables: las relacionadas con la persona, la tarea, la estrategia y el ambiente (Beltrán, 1995). Por ejemplo, cuando un estudiante se enfrenta a una tarea, las estrategias metacognitivas le ayudan a conocer lo que sabe sobre la tarea, cuál es la naturaleza y el grado de dificultad de la misma, cuál es la estrategia o estrategias adecuadas para resolver esa tarea y el ambiente más favorable para enfrentarse a ella.
- La función de control está relacionada con las tres grandes instancias de regulación de la conducta que responden, además, a los tres momentos de modulación de la acción por parte del pensamiento: la planificación, la regulación y la evaluación (Brown, 1987).

En síntesis, el metaconocimiento se traduce en control interno por el propio conocimiento de la actividad de aprender. Ahora bien, para hacer referencia a cada uno de los aspectos de la actividad cognitiva se habla de metaatención, metamemoria, metacomprensión, etc., y el conjunto de estas «metas» es la metacognición. Hasta ahora, la investigación sobre las estrategias metacognitivas se han centrado especialmente en la atención (metaatención), la comprensión (metacomprensión) y la memoria (metamemoria), (Gonzales-Pianda y Nuñez, 2006).

1.4) Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos

Control del contexto

Con control del contexto se hace referencia a la creación de condiciones ambientales adecuadas como control del espacio, del tiempo, del material, etc. De acuerdo a esta definición, se puede inferir que estas estrategias están directamente vinculadas a los recursos y condiciones que se requieren para ampliar la disposición de aprendizaje. Bien lo describe Vigotsky cuando en el modelo de aprendizaje que aporta, explica que el contexto ocupa un lugar central.

Con frecuencia, los alumnos se involucran en la construcción efectiva de conocimientos dentro de ambientes relativamente didácticos. Además, es poco probable que los individuos descubran, a través de su propia experiencia empírica, las ideas científicas que han sido construidas, validadas y comunicadas por medio de las instituciones de las ciencias (Driver et al., 1994 citado en Chadwick Clifton B., 2001).

El alumno construye estructuras a través de la interacción con su medio y los procesos de aprendizaje, es decir, de las formas de organizar la información, las cuales facilitarán mucho el aprendizaje futuro; por lo tanto, los psicólogos educativos, los diseñadores de currículo y de materiales didácticos (libros, guías, manipulables, programas computacionales, etc.) y los profesores, deben hacer todo lo posible para estimular el desarrollo de estas estructuras (Chadwick Clifton, 2001)

Entre las estrategias relacionadas con variables ambientales, Beltrán (1998) propone las siguientes:

- Analizar los factores ambientales.
 - Determinar la presencia de materiales necesarios y si se necesita alguna estrategia compensatoria.
 - Determinar si la tarea puede ser completada en el período escolar o familiar permitido y si se necesita o no de alguna estrategia compensatoria.
 - Evaluar el ambiente físico para completar la tarea y determinar la necesidad de estrategias compensatorias.
- Seleccionar estrategias apropiadas relacionadas con el ambiente.
- Construir y usar una lista de materiales necesarios para hacer la tarea en casa.
- Usar materiales alternativos sobre el mismo tema.
- Buscar un compañero para recibir una explicación de la material
- Pedir prestados materiales
- Hacer un programa plan y controlar el progreso
- Disponer de tiempo aparte en el fin de semana
- Hablar con los padres para tener una mesa de trabajo
- Encontrar un lugar tranquilo para trabajar en la casa

Habilidades de Interacción social y aprendizaje con compañeros

En el proceso de aprendizaje del alumno, una estrategia importante a no olvidar es que los alumnos no aprenden solos, sino que su «actividad autoestructurante» está mediada por la influencia de los otros por lo que en realidad el aprendizaje es en realidad una reconstrucción de saberes de una cultura (Díaz –Barriga y Hernández, 2002).

La estrategia de aprendizaje con compañeros, cuyo resultado final daría lugar a un aprendizaje «colaborativo», puede ser definido como un proceso de construcción social en el que el estudiante aprende más de lo que aprendería por sí mismo debido a la interacción con otros miembros de su comunidad profesional o de su grupo de estudio valor superior al que tendría la suma de los trabajos individuales de cada miembro de dicho grupo.

Como estrategia de aprendizaje se reconoce la importancia de aprender en grupo, en interacción con otros compañeros en el contexto de aprendizaje, y en términos tales como pasivo, memorización, individual y competitivo, son elementos que no están asociados con un aprendizaje en el que se reconoce al otro. (Johnson y Johnson 1997, citado por Bernaza y Lee, 2004).

En el ámbito escolar la posibilidad de enriquecer las perspectivas y desarrollarnos como personas está determinada por la comunicación y el contacto interpersonal con el docente y los compañeros de grupo. El concepto de interacción educativa evoca situaciones en las que los protagonistas actúan simultáneamente y recíprocamente en un contexto determinado, en torno a una tarea o a un contenido de aprendizaje, con el fin de lograr unos objetivos más o menos definidos. (Coll y Sole, 1990, p.320, citado por Díaz –Barriga y Hernández, 2002)

El análisis de más de 100 investigaciones sobre la relación entre aprendizaje colaborativo y relaciones socio-afectivas llevadas a cabo por David y Roger Johnson, codirectores del centro de Aprendizaje Colaborativo de la Universidad de Minnesota, permitió llegar a las conclusiones siguientes:

- En cuanto a rendimiento académico: en tareas diversas que implican adquisición, retención y transferencia de conocimientos como las de naturaleza más conceptual (adquisición de reglas, conceptos y principios), se encontró que

el aprendizaje en colaboración con otros compañeros incrementaba el rendimiento en diversos niveles educativos encontrados. No obstante, en tareas simples, mecánicas o de ejercitación, las situaciones competitivas fueron superiores en rendimiento.

- En cuanto a relaciones socio afectivo: se encontró una mejora notable en las relaciones interpersonales entre alumnos que habían formado parte de situaciones cooperativas. Se incrementó el respeto mutuo, la solidaridad y los sentimientos recíprocos de obligación y ayuda, así como la capacidad de adoptar perspectivas ajenas. La autoestima de los estudiantes incluso en aquellos que antes la habían tenido baja y un rendimiento bajo mejoró.
- En relación a tamaño de grupo y productos del aprendizaje: se observó que el tamaño del grupo afecta en el sentido de que a mayor tamaño del grupo, el rendimiento era menor, siendo la recomendación organizar los grupos en un máximo de seis participantes.

Echeita (citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2002) indica que otros hallazgos relacionados con la importancia del aprendizaje en colaboración con otros señalan que este tipo de aprendizaje se relaciona con y facilita los siguientes procesos:

- Procesos cognitivos: como la colaboración ente iguales, la regulación a través del lenguaje, el manejo de controversias.
- Procesos motivacionales: como las atribuciones y metas.
- Procesos afectivos–relacionales: como la pertenencia al grupo, la autoestima y el sentido.

2) *Escala o factor de estrategias relacionadas con el procesamiento de la información*

Gargallo (2000) diferencia dos estrategias en esta escala, las estrategias de búsqueda y selección de información y las estrategias de procesamiento y uso de información.

Denominadas por Beltrán (2002), las estrategias de adquisición son aquellas que están relacionadas o dirigidas a la codificación, comprensión, retención y reproducción del material o información que se va a aprender. En palabras de Beltrán, “en la utilización de estas estrategias reside la calidad del aprendizaje, ya que uno de sus objetivos es favorecer el aprendizaje significativo. Las estrategias de adquisición más importantes son la selección, organización, elaboración y repetición” (Gonzales-Pienda y Núñez, 2006). A continuación se describe brevemente cada una.

2.1. Estrategias de búsqueda y selección de información

Conocimiento de fuentes y búsqueda de la información

El inicio de todo aprendizaje exige el conocer dónde buscar la información que se requiere, por este motivo, se consideran necesarias e importantes las estrategias de búsqueda de fuentes de información. Las fuentes son instrumentos para el conocimiento, búsqueda y acceso a la información.

Muñoz (2011) indica que la difusión del uso de la comunicación a través del ordenador y de flujos de información a través de Internet, adquiere una importancia estratégica decisiva en las sociedades desarrolladas que a través de estos medios se está también dando forma a la cultura futura y aumentará la ventaja estructural de las elites que han determinado su formato.

Los diferentes campos de conocimiento se están renovando cada día a más velocidad, por lo que recurrir a distintas fuentes de información ayuda a hallar respuestas concretas a los interrogantes o alcanzar los objetivos previamente planteados por parte del alumnado. La utilidad de las fuentes de información viene determinada por su respuesta a la necesidad de información de los usuarios. Esta necesidad puede ser:

- Localizar y obtener un documento del que se conoce el autor y el título.
- Localizar los documentos relativos a un tema en particular.
- Distinguir entre dos tipos de fuentes: Fuentes para la búsqueda directa de la información y Fuentes para la localización e identificación del documento.

Muñoz (2011) establece las diferencias entre fuentes para la búsqueda directa de la información y fuentes para la localización e identificación del documento. A las fuentes para la búsqueda directa de información se les ha llamado tradicionalmente «fuentes de información inmediata». Se pueden clasificar en fuentes de información primarias y obras de referencia.

Las fuentes de información primarias son aquellas que contienen información original, entre las que destacan, por su presencia en las bibliotecas públicas y privadas, bibliotecas virtuales y buscadores especializados vía internet, las monografías y las publicaciones periódicas.

- Las monografías y libros electrónicos: en la red están disponibles mayoritariamente aquellas obras y escritos que han dejado de ser propiedad intelectual de sus autoras o herederos/as por haber perdido su vigencia. Aunque cada vez se encuentran más obras editadas con la intención de difundirlas en la red, éstas suelen ser publicadas por instituciones públicas. Para tener acceso a estas publicaciones se hace necesario que el estudiante conozca los beneficios con que cuenta por ser miembro de una comunidad académica como la escuela o la universidad, a que buscadores está suscrita su institución, debe familiarizarse con la búsqueda de información que requiera lo que exige, la identificación y selección de palabras genéricas correspondiente a la información que requiere hallar, por otro lado necesita conocer los alcances de los buscadores especializados y cómo y dónde conseguir los ebooks y artículos especializados de las diferentes áreas. (Muñoz, 2011).
- Las publicaciones periódicas: tales como revistas, ofrecen un gran apoyo en los trabajos de investigación, tanto científico como de divulgación, entre ellas la accesibilidad desde cualquier parte del mundo y la rapidez en la circulación de los contenidos científicos vía internet es cada vez más frecuente, por lo que en esta era digital el manejo del ordenador como instrumento de acceso a la información se hace cada vez más necesario.

Entre las fuentes de información existen unas que han sido diseñadas especialmente para servir como instrumentos eficaces en las tareas informativas, se denominan «obras de referencia» o de consulta y son obras realizadas

intencionadamente para la consulta rápida. Estas son: enciclopedias, diccionarios especializados, directorios, repertorios biográficos, estadísticas. (Muñoz, 2011).

Selección de información

La estrategia de selección de información o «esencialización» (Hernández y García, 1991) o codificación selectiva (Stenberg, citado en Gonzales-Pianda), consiste en separar la información relevante de la información poco relevante, redundante o confusa, en el contexto concreto y específico.

Implica dirigir la atención a las partes de mayor relevancia de la información que se presenta, lo que obliga a una simplificación o reducción de la información que redunde en beneficio de la comprensión.

Sin esta simplificación, la comprensión difícilmente se alcanza, lo que lleva a una reproducción literal de los conocimientos (aprendizaje mecánico y reproductivo). Entre las técnicas que pueden activar y mejorar la estrategia de selección están: el subrayado, el resumen, el esquema y la extracción de la idea principal.

- El subrayado: Técnica por la cual, se iluminan porciones del texto que por alguna razón son juzgados importantes, ayuda al recuerdo en relación al tipo de subrayado elegido: Si se subrayan detalles, se recordarán detalles; si se subrayan enunciados generales ayuda al recuerdo de los enunciados generales y a los detalles de apoyo (Beltrán, 1998). Es importante mencionar que se requiere desarrollar y tener previamente la habilidad de la selección de información para que lo subrayado sea eficaz.
- El resumen: Estrategia que permite organizar el material indicando relaciones de supraordinación y de subordinación presentes en el contenido informativo. Day (1980), luego Brown y otros (1983), han analizado el resumen en una serie de cinco reglas usadas por diferentes poblaciones estudiantiles, a saber: borrar lo trivial, borrar lo redundante, sustituir una supra-ordinada, seleccionar la idea principal, inventar la idea principal.

Armbruster y Anderson (1984), citados por Beltrán, 1998; advierten que estas estrategias por sí mismas no apoyan el aprendizaje profundo elaborativo y en este sentido a veces favorecen el aprendizaje y a veces no. Cuando el subrayado y

el resumen favorecen el aprendizaje literal no se habrá logrado por lo tanto un aprendizaje de tipo elaborativo ya que no se habrá incluido el procesamiento de la información.

- Esquema: El dar un esquema o el solicitar a los estudiantes que elaboren un esquema antes de que escuchen o lean información ayuda al proceso de recuerdo de información.
- Idea principal: La habilidad o capacidad de identificar la idea principal es una estrategia importante relacionada con la comprensión del texto. La identificación de las ideas principales viene influida por los rasgos del texto como son el vocabulario, el nivel de lectura, el número de detalles que la acompañan y apoyan la idea principal.

2.2) Estrategias de procesamiento y uso de la información

Adquisición de información

Esta estrategia se conoce también como estrategia de organización o combinación selectiva, consiste en poner en orden la información seleccionada, es decir, trata de combinar los elementos informativos seleccionados en un todo coherente y significativo. Se establece explícitamente conexiones internas entre los elementos que componen los materiales de aprendizaje. Cuantas más conexiones se pueden establecer entre los datos informativos mejor se aprende y se recuerda la información.

Básicamente se dan dos formas de organización: a) la que es inducida por el material; y b) la que es impuesta por el sujeto.

La Orientación del procesamiento cognitivo basada en el texto hace referencia a los organizadores previos. David Ausubel defiende el aprendizaje verbal significativo como la principal fuente de conocimiento, nace así la estrategia conocida como «los organizadores previos».

Los organizadores previos se pueden definir como “llaves cognitivas que pueden abrir la estructura de conocimiento apropiada en una situación dada”.

Éstos sirven para mejorar la comprensión y el recuerdo de lo aprendido (García Madruga, 1990; Gardner, 1985). Los organizadores previos pueden ser una palabra clave, un título, o incluso un modelo cognitivo que resulte relevante para abordar una situación.

Para que un organizador sea eficaz debería reunir las siguientes características: a) que la información sea breve (visual o verbal); b) que se presente antes del aprendizaje; c) que influya en los procesos de codificación del alumno; d) que no incluya contenidos específicos de la información que se desea aprender; e) que sea un procedimiento que permita realmente establecer relaciones lógicas entre los componentes de la instrucción.

Las técnicas de organización de uso más frecuente son: la red semántica, el análisis del contenido estructural (técnicas de estructuración en textos narrativos y textos expositivos), el árbol organizado, el mapa semántico, el mapa conceptual y el heurístico.

Elaboración

Beltrán (1998) señala que la estrategia de elaboración o comparación selectiva trata de unir los materiales informativos relacionando la nueva información con la información ya almacenada en la memoria. Se busca una relación, un referente o un significado común al material que debe aprenderse. La elaboración establece, pues, conexiones externas (relaciona la nueva información con la vieja), y la organización establece conexiones internas (relaciona los datos informativos unos con otros).

Dentro de las técnicas de elaboración se pueden diferenciar entre estrategias de elaboración simple y estrategias de elaboración complejas.

- Las estrategias de elaboración simples: facilitan el aprendizaje de un material de manera escasamente significativa, mediante la organización de una estructura de significado externo que sirve de apoyo o andamiaje para el aprendizaje, sin proporcionarle un nuevo significado. Son estrategias útiles cuando lo que hay que aprender es arbitrario. Entre los métodos mnemotécnicos clásicos se encuentran: el método PEG (percha o gancho), LOCI, DE LAZO, de la primera letra, el método de la palabra clave (Keyword), YODAI, la toma de notas (apuntes), la imagen mental, etc.

- Estrategias de elaboraciones complejas: destacan el uso de analogías y modelos, por un lado, y el conjunto de técnicas que se utilizan para la elaboración de un texto escrito, por otro. La elaboración de un texto escrito consiste en un conjunto de actividades realizadas por los alumnos cuando aprenden a partir de un texto. En este ámbito, una de las estrategias más frecuentes es la elaboración de resúmenes junto con otras.

Organización

Esta estrategia se conoce también como estrategia de organización o combinación selectiva, consiste en poner en orden la información seleccionada, es decir, trata de combinar los elementos informativos seleccionados en un todo coherente y significativo. Se establece explícitamente conexiones internas entre los elementos que componen los materiales de aprendizaje. Cuantas más conexiones se pueden establecer entre los datos informativos mejor se aprende y se recuerda la información.

Básicamente se dan dos formas de organización: a) la que es inducida por el material; y b) la que es impuesta por el sujeto.

Para que un organizador sea eficaz debería reunir las siguientes características: a) que la información sea breve (visual o verbal); b) que se presente antes del aprendizaje; c) que influya en los procesos de codificación del alumno; d) que no incluya contenidos específicos de la información que se desea aprender; e) que sea un procedimiento que permita realmente establecer relaciones lógicas entre los componentes de la instrucción.

Las técnicas de organización de uso más frecuente son: la red semántica, el análisis del contenido estructural (técnicas de estructuración en textos narrativos y textos expositivos), el árbol organizado, el mapa semántico, el mapa conceptual y el heurístico.

Se hacen esquemas, resúmenes, se seleccionan conceptos clave del tema y se unen y relacionan mediante mapas conceptuales u otros procedimientos.

La organización trata de combinar los elementos informativos en un todo coherente y significativo. La organización establece conexiones internas, relacionando datos informativos unos con otros. Pérez (1990 citado en Beltrán, 1998) indica que las investigaciones actuales han puesto de relieve que cuantas más

conexiones se pueden establecer entre los datos informativos mejor se aprende y se recuerda la información.

La organización puede influir en el recuerdo de diversas maneras, puede mantener la propagación de la activación en el área relevante de la memoria, a largo plazo, puede suministrar indicadores en la memoria de trabajo para las áreas relevantes de la memoria de largo plazo, o puede suministrar una fuente de claves de recuperación para seguir buscando en la memoria (Beltrán, 1998).

Personalización, creatividad, pensamiento crítico

Las estrategias de personalización, creatividad y pensamiento crítico son tratadas también con el nombre de pensamiento disposicional, porque hace referencia al pensamiento que activa las disposiciones favorables para controlar, asegurar o extender creativamente los conocimientos adquiridos.

Este proceso está relacionado a las actividades disposicionales que permiten asumir de forma personalizada, creativa y crítica el aprendizaje de los contenidos informativos.

Marzano (1991) destaca en los tres bloques relacionados con el pensamiento crítico, la creatividad y la metacognición. El pensamiento crítico es definido por Ennis (1987), como el pensamiento reflexivo, razonable, que decide que hacer o creer, y consta tanto de estrategias (elementos o habilidades cognitivas) como de actitudes (elemento afectivo o disposicional). La enseñanza del pensamiento crítico supone acentuar el desarrollo del pensamiento dialéctico y la convicción autorrazonada.

El pensamiento creativo tiene relación con el pensamiento crítico pero afecta más en la producción de nuevas maneras de ver la información, que el análisis reflexivo de la misma. Por ejemplo, estrategias como comprometerse en tareas cuando no hay soluciones aparentes o buscar enfoque originales

Almacenamiento, repetición

La estrategia de repetición es una de las estrategias más conocidas y utilizadas por los estudiantes, y su función principal es la retención.

Beltrán (1998) indica que el almacenamiento consiste en pronunciar, nombrar o decir de forma repetida los estímulos presentados dentro de una tarea de aprendizaje. Se trata de un mecanismo bien conocido de la memoria, que activa

los materiales de información para mantenerlos en la memoria de corto plazo y a la vez, transferirlos a la memoria de largo plazo.

Como estrategia de aprendizaje es importante diferenciar la estrategia de simple repetición de la repetición elaborativa. La estrategia de simple repetición es aquella que es empleada habitualmente en aquellas tareas que requieren una memorización mecánica de la información que se va a aprender. Este tipo de estrategias se encuentra relacionado con un aprendizaje asociativo y un enfoque o aproximación superficial de aprendizaje. Las técnicas de repetición más usadas son pregunta y respuesta, predecir y clarificar, restablecer y parafrasear. Se reconoce en ella su valor como estrategia para sostener información en la memoria de corto plazo y facilitar el paso a la memoria de largo plazo. Por otro lado, la repetición elaborativa es una estrategia en la que la repetición viene acompañada por un proceso de relación con otra información (Craik y Lockart, 1986), supone una codificación profunda ya que el sujeto requiere elaborar la información con lo que ya conoce o sabe.

Procedimientos mnemotécnicos

Los procedimientos mnemotécnicos están fuertemente enraizados con la elaboración. Algunos procedimientos mnemotécnicos son las técnicas asociativas, que incluyen componentes tales como los reconocidos por Levin (1983 citado en Beltrán 1998) denominados las tres R: Recodificación, Relación, Recuperación.

La recodificación puede considerarse una forma de elaboración en la cual se reconstruye un estímulo significativo.

Beltrán (1998), Rosenheck y otros (1989) han probado la utilidad de una técnica de componentes para aprender la macroestructura (esquema organizativo) y la microestructura (detalles) de un texto de botánica, por ejemplo. Los resultados demuestran que el procedimiento mnemotécnico produce diferencias entre condiciones estadísticamente significativas. Los sujetos instruidos mnemotécnicamente superaban a los estudiantes en la condición de estudio libre y a los estudiantes instruidos taxonómicamente.

Son procedimientos mnemotécnicos clásicos:

- El método PEG: los estudiantes memorizan una serie de claves o perchas sobre las cuales se puede colgar de ítem a ítem la información que se necesita aprender. La más popular implica hacer uso de una rima.

- El método LOCI (localización): utilizado para recordar la precisa ubicación física de las personas en un determinado lugar.
- El método LAZO (o enrollé): Método ideal para aprender lista de cosas, consiste básicamente en formar una imagen para cada ítem de la lista de cosas a aprender.
- El método de la HISTORIA: las palabras a aprender se ponen juntas en una historia., que luego al evocarlas permiten que se recuerden las palabras.

Además de estos procedimientos mnemotécnicos existen otros como: el método de la primera letra, el método KEYBOARD, el método YODAI, las señales y la toma de apuntes.

Recuperación

Los procesos de recuperación se refieren las operaciones mentales que se realizan cuando se extrae la información de la memoria de largo plazo. Esta recuperación puede ser automática, es decir, no exige esfuerzo dirigido conscientemente, como cuando recuperamos el nombre de los colores de un objeto; o puede implicar o exigir un esfuerzo consciente como cuando tratamos de recuperar la información del procedimiento de preparar una receta que vimos hace poco en la televisión.

Siegler (1983) diferencia procesos básicos que se presentan en el proceso de recuperación y considera que algunos son innatos y otros modificados. Por ejemplo, la habilidad de recordar un objeto debe ser considerado como un proceso básico que se desarrolla con la edad, por lo que para mejorar la recuperación de la información, se llevan a cabo estrategias de control que son operaciones mentales que se pueden organizar conscientemente, ello incluye estrategias de repetición, elaboración y agrupamiento. Es necesario también considerar que después de almacenar la información hay que integrarla con el conocimiento previo disponible porque de ese modo será mucho más fácil poder recordarla.

Se considera que explicar el funcionamiento de la memoria es difícil y complejo, sobre todo si se la trata de ver aisladamente dentro del sistema de información (Lowenthal, 1986; Harris, Graham, y Freeman, 1988; Swanson, 1990), porque sus niveles de eficacia dependen de otras estrategias cognitivas como el grado de disponibilidad de los conocimientos relevantes.

Transferencia y uso de la información

Voss (1987) señalaba que todo aprendizaje es transfer ya que nunca utilizamos lo aprendido en la misma situación en el que lo aprendimos, por lo que siempre existe una cierta transferencia de lo aprendido. El transfer o transferencia de lo aprendido, consiste en aplicar lo aprendido a otras tareas superficialmente semejantes o diferentes.

El transfer puede ser positivo o negativo; es positivo cuando un resultado aprendido en una situación es recordado y aplicado a una situación nueva y es negativo cuando la ejecución de una tarea interfiere el aprendizaje de una segunda.

Según Gagné (1965), el transfer puede ser vertical o lateral. En el transfer lateral se es capaz de ejecutar una tarea diferente, pero semejante y del mismo nivel de complejidad que la ya aprendida; en el transfer vertical se es capaz de aprender resultados semejantes, pero más avanzados o más complejos.

1.5 Variables desde la Psicología Positiva

La *psicología positiva* como nueva corriente del pensamiento psicológico, fue introducida a la comunidad psicológica por Martin Seligman y Mihaly Csikszentmihalyi en el año 1998 en el discurso inaugural de Martin Seligman como presidente de la American Psychological Association (APA). Su presentación a inicios del nuevo milenio, partió con un llamado de atención por el desconocimiento predominante todavía en ese momento histórico de las necesidades humanas en todo el planeta y una alerta sobre las consecuencias negativas que podría generar tal desconocimiento (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Propusieron que las ciencias sociales y del comportamiento podían articular una visión de lo que podría ser un buen vivir o una buena vida y estas ciencias podían mostrar que acciones conducirían al bienestar y prosperidad de las comunidades. La Psicología debería ser capaz de ayudar a saber en qué tipo de familias los niños prosperan o «florecen», que entornos de trabajo propician o

generan mayor satisfacción entre sus trabajadores, qué políticas dan lugar a una participación cívica más fuerte y cómo la vida de las personas pueden ser más digna de ser vivida. (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Para esto surge la Psicología Positiva como "una ciencia de la experiencia subjetiva, que estudia los rasgos positivos individuales y de las instituciones comprometidas a mejorar la calidad de vida y prevenir las patologías que surgen cuando la vida se juzga estéril, vacía y carente de sentido" (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000 citado en Alarcón, 2008).

"Los psicólogos tienen escaso conocimiento de lo que hace que la vida valga la pena de ser vivida. Ellos han llegado a comprender un poco acerca de cómo las personas sobreviven y perduran en condiciones de adversidad, se pueden ver ejemplos de esto en los últimos estudios recopilados en la historia de la psicología (véase, por ejemplo, Benjamín, 1992; Koch y Leary, 1985; Smith, 1997, citados en Seligman y Csikszentmihalyi, 2000,). Sin embargo, los psicólogos saben muy poco acerca de cómo la gente normal prospera en condiciones más benignas" (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000, p. 5).

El interés de este nuevo paradigma sería tener el foco de interés en el estudio de "las experiencias subjetivas constituidas como un valor: el bienestar, la alegría y la satisfacción (en el pasado); la esperanza y el optimismo (para el futuro); y el estado de flujo y la felicidad (en el presente). A nivel individual, se trata de rasgos individuales positivos: la capacidad para el amor y la vocación, la valentía, las habilidades interpersonales, la sensibilidad estética, la perseverancia, el perdón, la originalidad, la orientación mental al futuro, la espiritualidad, el alto nivel de talento y la sabiduría. A nivel de grupo, las virtudes cívicas y las instituciones que mueven a los individuos hacia un mejor comportamiento ciudadano: la responsabilidad, el cuidado, el altruismo, la cortesía, la moderación, la tolerancia y trabajo ético" (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000, p. 5).

En este sentido, Reynaldo Alarcón, destacado psicólogo e investigador peruano, concluye que "la originalidad de la psicología positiva reside en que focaliza su estudio en áreas inexploradas del psiquismo humano, conectadas con el bienestar psicológico, la realización del individuo como persona y el desarrollo de virtudes cívicas para vivir en armonía en una sociedad plural, que son temas de nuestro tiempo [...] abordándolos con procedimientos científicos" (Alarcón, 2008, p.8). Por todo ello, la psicología positiva corre a favor de principios vinculantes a la psicología evolutiva y la psicología cultural, donde el papel que juegan las adaptaciones, los aprendizajes y la autodeterminación es considerado.

Desde este punto, el desarrollo individual se daría en armonía con la evolución global, sustentados en el procesamiento de la información cultural por los denominados «memes». Este término fue propuesto por Richard Dawkins (1988) en su obra *“El gen egoísta” (The Selfish Gene)*, donde, por medio de una analogía con los genes afirma que “los memes son las unidades de información discreta de herencia cultural”. Es decir, que la cultura se constituye por la información acumulada en nuestra memoria y captada generalmente por imitación, por enseñanza o asimilación, por lo que la cultura evoluciona mediante la supervivencia diferencial de replicadores culturales, los memes (Santibáñez, s.f.). Desde esta teoría, los rasgos culturales como los valores o nuestras propias construcciones, se replican dando lugar a nuevas adquisiciones culturales. Así, la cultura no es tanto un conjunto de formas conductuales, sino más bien información que las específica.

Comienzan así la suposición de que la vida son sistemas con auto-organización y orientados hacia el aumento de complejidad. Así, los individuos son los autores de su propia evolución, involucrados en la selección continuamente de los memes que definirían su propia individualidad, y cuando se añade a los memes seleccionados por otros, dan forma al futuro de la cultura.

Entre los antecedentes mencionados por Seligman y Csikszentmihalyi, resulta interesante para propósitos de este estudio, considerar los estudios de Fausto Massimini y Antonella Delle Fave sobre la selección psicológica – cultural, quienes proponen que esta selección no está motivada únicamente por las presiones de la adaptación y la supervivencia, sino también por la necesidad de reproducir experiencias óptimas. Y es que, siempre que sea posible, la gente elige comportamientos que les hacen sentir plenamente vivos, competentes y creativos.

"La psicología positiva sostiene la hipótesis que existe en el interior de los seres humanos fuerzas positivas latentes que constituyen sus virtudes y fortalezas, que pueden actuar como escudos o amortiguadores contra el desarrollo de trastornos del comportamiento. No niega la existencia de factores negativos, pero asume que al lado de ellos existen factores positivos que contribuyen al florecimiento óptimo del ser humano, [...] Conceptúa que el mundo interno se conoce a través de sus expresiones externas, que son objetivaciones del mundo subjetivo, que se reconocen mediante la inferencia científica" (Alarcón, 2008, p. 15).

Martín Seligman inicialmente formulo la «teoría de la auténtica felicidad», señalando tres líneas de acción: el estudio de las emociones positivas, los rasgos individuales positivos y las instituciones que promueven estos (Gable y Haidt, 2005 citado en Alarcón, 2008). Una cuarta línea de investigación, el estudio de los vínculos positivos, fue agregada posteriormente (Castro Solano, 2010 citado en Mariñelarena-Dondera, 2012, p. 163)

Como psicología positiva aplicada, busca promover el óptimo funcionamiento de los procesos psicológicos que comprenden: a) las experiencias subjetivas (felicidad, SWB - satisfacción con la vida, esperanza); b) rasgos positivos individuales (capacidad de perdonar, inteligencia emocional, sabiduría); y c) virtudes cívicas (responsabilidad, altruismo de los ciudadanos) (Linley y Joseph, 2004 citado en Alarcón, 2008).

En Perú, el interés por este movimiento psicológico ha suscitado cierto auge en la investigación y publicación de diferentes variables de la psicología positiva. A continuación se incorporan en este apartado para visibilizarlos mejor, con independencia de que se citen en el correspondiente lugar al final de esta tesis, algunos de ellos:

- Alarcón, R. (2000) Variables psicológicas asociadas a la felicidad. *Persona*, 3, 147-157.
- Alarcón, R. (2002) Fuentes de la felicidad: ¿Qué hace feliz a la gente? *Revista de Psicología* (Lima, PUCP), 20, 169-196
- Alarcón, R. (2006) Desarrollo de una escala factorial para medir la felicidad. *Interamerican Journal of Psychology*, 40,1, 95-102
- Alarcón - Alarcón, R. (Coord.) (2012). *Psicología positiva*, Universidad Femenina del Sagrado Corazón - UNIFÉ. Lima .Perú
- Cornejo, M. (2005). *Comparación social y bienestar subjetivo entre estudiantes de una universidad privada de Lima*. Tesis no publicada. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.
- Del Risco, P. (2007). *Soporte social y Satisfacción con la vida en un grupo de adultos mayores que asisten a un programa para el adulto mayor*. Tesis de licenciatura no publicada. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.

- Ly, G. (2004). Atribuciones causales de la satisfacción con la vida en un grupo de adultos de Lima. Tesis de licenciatura no publicada. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.
- Martínez, P. (2004). Perspectiva temporal futura y satisfacción con la vida a lo largo del ciclo vital. *Revista de Psicología de la PUCP*, 22(2), 215-252.
- Mikkelsen, F. (2011) *Satisfacción con la vida y estrategias de afrontamiento en un grupo de adolescentes universitarios de Lima*. Tesis no publicada. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.
- Navarro, C. (2013). *Dos aproximaciones complementarias para medir satisfacción con la vida en una comunidad al sur del Perú*. Tesis no publicada. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.
- Tarazona, D. (2005). Autoestima, satisfacción con la vida y condiciones de habitabilidad en adolescentes estudiantes de quinto año de media. Un estudio factorial según pobreza y sexo. *Revista de Investigación en Psicología*, 8 (2), 57-65.
- Valenzuela, R. (2011). *Valores y bienestar subjetivo en estudiantes voluntarios de una universidad privada de Lima*. Tesis no publicada. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.

Hay otras variables muy relevantes que hasta la actualidad no han recibido atención en el contexto peruano, sobre todo en su relación con el emprendimiento y la intención emprendedora, interés de nuestro estudio, de ahí que esta investigación se centre en la satisfacción con la vida, la esperanza disposicional y el autoconcepto.

1.5.1 La satisfacción con la vida

Desde el surgimiento del paradigma de la Psicología positiva, con su enfoque al estudio de las experiencias y rasgos positivos, fortalezas y virtudes humanas y los efectos que éstas tienen en las vidas de las personas y en las sociedades en que viven (Cuadra y Florenzano, 2003), la satisfacción con la vida empezó a ocupar un lugar prioritario dentro del estudio de variables psicológicas.

La satisfacción con la vida se diferencia como un componente importante en las personas, concepto que hace referencia al proceso cognitivo de emisión de juicio, en el que la persona evalúa de manera global su calidad de vida de acuerdo a unos criterios autoimpuestos (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985). Dicho de otra manera, la satisfacción con la vida se considera un proceso evaluador en el cual la calidad de vida de la persona se considera de manera global en función de los criterios que ésta escoge (Pavot y Diener, 1993; Shin y Johnson, 1978).

La satisfacción con la vida se considera un componente importante de la salud psicológica y el bienestar subjetivo e importante también como ayudador de los procesos de adaptación psicológica (Sueldo, Huebner, 2006 citado en Parker y Martin, 2006), y se la relaciona en este sentido también con la capacidad de resiliencia, estado de flujo y felicidad que se pueden ver presentes en la persona emprendedora (Sánchez, Gutiérrez, Carballo, Quintana y Caggiano, 2010). Las personas que evidencian una alta satisfacción con la vida poseerían una adecuada salud mental, ausente de estrés, depresión, afectos negativos o ansiedad (Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000).

Por su importancia se han desarrollado para su medida varios instrumentos de medición, entre ellos muy conocido, es la Escala de Satisfacción de Vida (SWLS, Satisfaction with Life Scale) para medir el «juicio general de la vida» de los individuos en comparación con un estándar que fijan para ellos mismos, no que está impuesto externamente y que utilizaremos en este estudio.

1.5.2 La esperanza disposicional

La esperanza es definida como un patrón de pensamiento en el cual una persona tiene tanto las capacidades de encontrar rutas para sus objetivos deseados (llamados vías de pensamiento) como de motivarse para usar esas rutas (llamados agentes de pensamiento), (Bailey y Snyder, 2007).

La esperanza disposicional, que se conceptualiza como un constructo motivacional con un fuerte componente cognitivo (Galiana, Oliver, Sancho y Tomás, 2015), es definida por Snyder, Irving y Anderson (1991b) como “un estado

motivacional positivo que se basa en un sentido de éxito derivado de acción (energía dirigida a las metas) y vías (planificación para conseguir dichas metas)” (Snyder et al., 1991b, p. 287).

Desde esta perspectiva, la esperanza se entiende como un proceso cognitivo, que consiste en una percepción completa de que las metas de la persona pueden conseguirse (Snyder, Harris, Anderson, Holleran, Irving, Sigmon, Yoshinobu, Gibb, Langelle, y Harney, 1991a) mediante tres capacidades: a) la conceptualización de las metas (metas); b) el desarrollo de estrategias para conseguir estas metas (vías); y (c) la motivación para usar dichas estrategias (acción) (Lopez, Ciarlelli, Coffman, Stone y Wyatt, 2000; Snyder, 2000; Snyder, Lopez, Shorey, Rand y Feldman, 2003). Estos componentes de la esperanza, según la teoría, no serían sinónimos, y para conseguir las metas todos serían necesarios (Snyder, 2000).

1.5.3 El autoconcepto

A partir del constructo desarrollado por Rosenberg, en el año 1979, el autoconcepto hace referencia a la definición que el individuo tiene sobre sí mismo como “la totalidad de los pensamientos y sentimientos que hacen referencia a sí mismo como un objeto”. Se desarrollaron los constructos de autoconcepto y autoestima, asumiéndose que la delimitación conceptual entre ambos no está claramente diferenciada. Respecto a esto se sostienen dos posturas, por un lado Shavelson, Huber y Stanton (1976) quienes sostienen una postura de no diferenciación de estos constructos y Watkins y Dhawan (1989) a favor de una clara diferenciación (Escurra, Delgado, Guevara, Torres, Quezada, Morocho, Rivas y Santos, 2005)

A partir de la década de los ochenta, se desarrolló un modelo multidimensional del autoconcepto originalmente propuesto por Shavelson, Hubner y Stanton (1976), autores que apoyaban una postura de no diferenciación entre los constructos autoestima y autoconcepto. En este modelo los autores distinguen un autoconcepto general que se subdivide en académico (inglés, historia, matemáticas y ciencias) y no académico, el cual se compone de autoconcepto social (compañeros y otros significativos), emocional (estados

emocionales particulares) y físico (habilidad física y apariencia física) (Escurra et al., 2005).

Por otro lado, García y Musitu ofrecen la diferenciación entre autoconcepto y autoestima de la siguiente manera: la autoestima, expresa el concepto que uno tiene de sí mismo según unas variables que son susceptibles de valoración y subjetivación, la persona se autovalora según unas cualidades que provienen de su experiencia y que considera como positivas o negativas. Mientras que el autoconcepto es producto de esta actividad reflexiva (García y Musitu, 2014; Musitu, Román y Gracia, 1988). Estos autores afirman que para ellos se trata de una realidad manifestada como dos dimensiones, el autoconcepto y la autoestima, donde la primera dimensión hace alusión a los aspectos cognitivos y la segunda a una dimensión relacionada a aspectos de tipo afectivo (García y Musitu, 2014).

La relevancia del estudio del autoconcepto y su correspondiente autoestima en el estudio del emprendedor, es el que la autoestima se refiere a la confianza básica en las propias potencialidades: la valía personal y sentimiento de capacidad personal (Undurraga y Avendaño, 1998 citado en Tarazona, 2005). La valía personal incorpora un sentimiento que alude a las expectativas que tiene una persona de ser capaz, de hacer de manera exitosa lo que tiene que hacer, es decir, su autoeficacia o en otras palabras la percepción de su capacidad (Tarazona, 2005).

García y Musitu, (2014) diferencian los tipos de autoconcepto: emocional, social, personal, físico y familiar. Autoconcepto emocional: Incluye Reacciones emocionales positivas y negativas, autocontrol, felicidad; Autoconcepto social: Resolución de problemas sociales. Habilidades para pedir y dar ayuda. Habilidades de escucha y comunicación. Habilidades para felicitar y aceptar cumplidos. Habilidades para ponerse en el lugar del otro; Autoconcepto personal: Autoconocimiento, Aceptación de sí mismo. Autoconcepto físico: Imagen corporal. Los modelos de belleza. Destreza física. Autoconcepto familiar: Respeto mutuo y convivencia. Comunicación y negociación. Colaboración. Adquirir compromisos. Autoconcepto académico: Organización del estudio. Procesos de aprendizaje. Establecimiento de metas realistas. Resultados, atribuciones y autorresponsabilidad. Plan de trabajo personal y toma de decisiones.

1.6 Objetivos e hipótesis del estudio

Esta investigación sigue la línea de un enfoque psicológico, que involucra disciplinas como la psicología cognitiva, la psicología motivacional, la psicología del aprendizaje y la psicología positiva, orientadas a acercarnos al conocimiento sobre el llamado perfil del emprendedor, concretamente, en los que consideramos son actualmente emprendedores potenciales, alumnos universitarios de carreras profesionales relacionadas a la creación o gestión de negocios.

El emprendedor como actor principal del emprendimiento es el depositario del llamado «espíritu empresarial», con elementos susceptibles a ser enseñados o fortalecidos, en el que se hallan elementos personales tales como actitudes, motivaciones, procesos cognitivos que acompañan su inclinación emprendedora y sobre la cual a pesar de una amplia proliferación de estudios se sigue aprendiendo (Shaver y Scott, 1991 citado en Toledano, 2006).

Queremos conocer más al estudiante peruano y conocer si se hallan inclinados a iniciar su propio empleo, sus actitudes de emprendimiento y ver como se relacionan en él variables como el uso de estrategias de aprendizaje, la satisfacción por la vida, la esperanza disposicional, y además, su autoconcepto. Todas estas fortalezas y virtudes humanas (Diener et al., 1985; Pavot y Diener, 1993; Shin y Johnson, 1978) potencializan la creatividad, el funcionamiento óptimo en los individuos y creemos también, las iniciativas de emprendimiento e información para un campo de estudio aun joven llamado «emprendimiento educativo» (Liñán, 2004; Guzmán y Liñán, 2005; Toledano, 2006; citados en Rueda, Fernández-Laviada, Herrero, 2013).

Particularmente, se pretende:

- 1) Ofrecer un diagnóstico actualizado y comprensivo alrededor del tema de intenciones de emprendimiento en su modalidad de autoempleo, de un colectivo de alumnos universitarios que estudian carreras profesionales relacionadas al ámbito de la creación y gestión de negocios, en dos universidades, una privada y otra pública, ubicada la primera de ellas en la capital de Perú (departamento de Lima) y la segunda en el centro del país (departamento de Huancavelica).

- 2) Desarrollar y validar un modelo explicativo basado en técnicas de modelos de ecuaciones estructurales que relacione las estrategias de aprendizaje, actitudes emprendedoras, esperanza disposicional, satisfacción con la vida, el autoconcepto y la intención de emprendimiento, en su modalidad de autoempleo.

A partir de estos objetivos, diversos objetivos más específicos se pretenden conseguir con el presente estudio:

- 1) Revisar la literatura científica, tanto internacional como nacional, sobre el estado actual de variables como el emprendimiento y autoempleo en población joven de Perú, las actitudes de emprendimiento, las estrategias de aprendizaje universitario, la esperanza disposicional, la satisfacción por la vida y el autoconcepto, todas ellas variables implicadas en este estudio.
- 2) Describir la presencia de la iniciativa por emprender, así como de las variables relacionadas, en el contexto peruano, en concreto, en una muestra de estudiantes universitarios de Perú.
- 3) Estudiar la presencia de todas estas variables en función de datos socio-demográficos relevantes, como el tipo de centro, el género, la edad y la carrera que estudian los encuestados.
- 4) Conocer las relaciones entre las variables, específicamente, las relaciones con la iniciativa por emprender, tanto de forma bivariada como multivariada.

Finalmente, en función de la literatura consultada, se formularon tres hipótesis generales, que se exponen a continuación.

Hipótesis 1:

Existirá una relación positiva entre la intención de los estudiantes de emprender (o inclinación hacia el autoempleo) y la percepción de oportunidades (Bygrave y Zacharakis, 2004; Dana, 1995; Kirzner, 1983; McMullen y Shepherd, 2006; Meredith, Nelson y Neck, 1982; Serida et al, 2013; Shaney Venkatarama, 2000; Smith, 1967; Stevenson y Gumpert, 1985; Timmons, 1989; Timmons y Spinelli, 2004, en Filion, 2011).

En concreto, la percepción de oportunidades se recoge en este estudio a partir de inferencias comportamentales al hacer uso de estrategias cognitivas, actitudes emprendedoras como:

- Lo que aprenda en unas asignaturas lo podré utilizar en otras y también en mi futuro profesional.
- Si es necesario, adapto mi modo de trabajar a las exigencias de los diferentes profesores y materias.
- Soy capaz de seleccionar la información necesaria para estudiar con garantías las asignaturas.
- Cuando oigo o leo una afirmación, pienso en otras alternativas posibles.
- Cuando tengo que afrontar tareas nuevas, recuerdo lo que ya sé y he experimentado para aplicarlo, si puedo, a esa nueva situación.
- Sabiendo que las condiciones en mi profesión están cambiando, intento buscar activamente nuevas oportunidades.
- Puedo pensar en muchas formas de conseguir las cosas que en mi vida son importantes para mí.
- Hasta ahora he conseguido en mi vida las cosas que considero importantes.

Hipótesis 2:

La intención de los estudiantes por emprender y la percepción de «ser capaz de», se relacionarán de forma positiva (Aitken, 1965; Arennius y Mennity, 2005; Belshaw, 1955; Casson, 1982; ElyyHess, 1983; Chandler, 1962; Cole, 1942; Leibenstein, 1968; Pearce, 1981; Wilken, 1979; citados por Filion, 2011; Serida et al, 2013).

En concreto, entre la iniciativa por emprender y los siguientes contenidos:

- Estoy seguro de que puedo entender incluso los contenidos más difíciles de las asignaturas de este ciclo.
- Soy capaz de conseguir en los estudios lo que me proponga.
- En determinados temas, una vez que los he estudiado y he profundizado en ellos, soy capaz de aportar ideas personales y justificarlas.
- Hago bien los trabajos escolares o profesionales.
- Mis profesores me consideran buen trabajador.
- Mis profesores me consideran inteligente y trabajador.

- Imagino que seré muy ambicioso en mi trabajo.
- Me gusta la idea de tener retos en mi práctica profesional.
- Me puedo imaginar haciendo algo innovador como profesional.
- Me puedo ver a mí mismo empezando algo innovador en el lugar de trabajo.
- Incluso cuando los demás se desaniman, yo sé que puedo encontrar una forma de solucionar el problema.
- Hasta ahora he conseguido en mi vida las cosas que considero importantes para mí.

Hipótesis 3.

La toma de riesgos se relacionará positivamente con la iniciativa por emprender, y las variables más relacionadas con la ansiedad o el miedo de forma negativa (Filion, 2011; Serida et al., 2013).

En concreto, las variables relacionadas con la iniciativa por emprender serán:

- Cuando hago un examen me pongo muy nervioso (relación negativa con iniciativa emprendedora).
- Cuando he de hablar en público me pongo muy nervioso (relación negativa con iniciativa emprendedora).
- Muchas cosas me ponen nervioso/a (relación negativa con iniciativa emprendedora).
- Me asusto con facilidad (relación negativa con iniciativa emprendedora).
- Creo que soy arriesgado comparado con otros que conozco (relación positiva con iniciativa emprendedora).
- Creo que para ser un profesional de éxito, tendré que tomar riesgos en mi carrera (relación positiva con iniciativa emprendedora).
- Prefiero arriesgarme y perder que darme cuenta más adelante de que desperdicié una gran oportunidad (relación positiva con iniciativa emprendedora).

2 Método

2.1 Diseño y procedimiento

El presente trabajo sigue un diseño de encuesta transversal. Se llevaron a cabo un total de tres encuestas en dos centros de educación superior en Perú, en un único momento temporal. La primera de ellas, una encuesta vía online , dirigida al correo electrónico institucional de un primer colectivo de estudiantes de Universidad ESAN (UESAN) y luego dos encuestas de lápiz y papel, la primera de las cuales se realizó en la Universidad Nacional de Huancavelica (UNH) y la segunda en un nuevo colectivo de Universidad ESAN (UESAN); en ambos casos se contó de antemano con la aprobación de las autoridades universitarias correspondientes, en el caso de Universidad ESAN el director de Pregrado, profesor Jorge Cortez y en el caso de la Universidad Nacional de Huancavelica la señora vicerrectora académica, profesora Zeida Patricia Hoces La Rosa. En todos los casos la participación de los alumnos fue totalmente voluntaria e informada y la condición para formar parte de los colectivos fue haber culminado por lo menos el 50% de sus estudios universitarios.

La primera evaluación en UESAN fue llevada a cabo durante el mes de octubre del año 2013. Los cuestionarios se enviaron por correo electrónico a dos de las direcciones de los alumnos, el correo institucional de los alumnos y uno personal, brindados por los alumnos de manera voluntaria a la universidad. Para fines de orden en la recepción de las respuestas, la doctoranda abrió una dirección electrónica, desde el cual las respuestas eran descargadas y luego archivadas.

Como ya sé menciono, la forma de selección de los alumnos consideró el que hayan concluido por lo menos el 50% de sus estudios; en UESAN cuando se completa este porcentaje los alumnos forman parte de una categoría institucional denominada «Alumnos AD Culmen». Esta condición es administrada por el Departamento de Bienestar del Estudiante y fue este departamento quien en coordinación con la doctoranda envió los cuestionarios a los alumnos.

El mensaje que recibían los alumnos en el asunto del mensaje decía: «Tu opinión importa» (Frase conocida y usada en el contexto universitario de UESAN y anteriormente usada por el departamento de Bienestar del estudiante), y en el cuerpo llevaba el siguiente mensaje:

«Estimados alumnos AD CULMEN»

Nuestra universidad está interesada en conocerte mejor, para esto se está llevando a cabo una investigación a cargo de la profesora Varinia Bustos Álvarez, al que estás cordialmente invitado a participar.

Te estamos adjuntando un cuestionario y te pedimos que tomes unos minutos para llenarlo entre los días viernes 04 al lunes 14 de octubre. Te agradecemos reenviar a este mismo correo tu cuestionario lleno.

Se enviaron los correos en octubre del 2013 a un total de 283 alumnos, de los cuales 151 respondieron, algunos de los cuestionaron presentaron omisiones de respuesta del total de alguno de los instrumentos y otras omisiones o errores importantes; esos casos se descartaron hasta quedar con el colectivo final de 147 casos.

El siguiente colectivo evaluado fue el de la Universidad Nacional de Huancavelica (UNH), previa coordinación de las fechas de visita con la vicerrectora, la propia doctoranda se desplazó a la universidad y aplicó personalmente los cuestionarios dentro del contexto de aula de los alumnos, después de haber obtenido el permiso del docente a cargo ese día y horario. Un total de 248 sujetos participaron en esta investigación.

El tiempo de aplicación tomó tres jornadas de trabajo, 4 horas cada día, aplicándose el cuestionario a un total de 7 secciones. Para seleccionar las secciones a ser evaluadas, las asistentes de los decanatos de las Facultades de las Escuelas Académico Profesionales de Contabilidad y Administración informaron a la doctoranda, nombre de materia, ubicación de aula, horario de clases y docente a cargo. Todas las materias correspondían en el programa de estudios a los dos últimos años de estudio de los alumnos, y medir a un colectivo semejante en tiempo de estudios a los de UESAN, es decir, que hubieran superado mínimo el 50% de estudios. Los estudiantes tardaron una media de 40 minutos en completar la encuesta.

El tercer colectivo evaluado, denominado UESAN-2014 fue integrado por los alumnos en condición de *ad culmen*, que habían formado parte del colectivo evaluado por la doctoranda para desarrollar su investigación para obtener el título DEA. El cuestionario utilizado puede consultarse en el Anexo.

Los códigos de matrícula de los alumnos evaluados en el 2011 eran conservados por la doctoranda, quien con esta lista hizo la solicitud de identificación de las materias matriculados por estos, al Departamento de registro académico de la UESAN. Con esta información y una vez hallados en sus aulas correspondientes, se le solicitaba su participación en la investigación. El colectivo final estuvo formado por los alumnos que aceptaron voluntariamente participar. Los estudiantes tardaron una media de 40 minutos en completar la encuesta.

Dado que este centro es lugar de trabajo de la doctoranda, se pudo contar con el apoyo para el pase de los cuestionarios de un equipo conformado por 6 alumnos del último año de estudios, que participaron voluntariamente en el proceso, dentro del marco formal de adquisición de «méritos de investigación» que la universidad tiene dentro de sus requisitos de formación para los alumnos (todos los alumnos deben participar un mínimo de 35 horas efectivas en actividades tendientes a la adquisición de competencias relacionadas a la investigación). Ellos

fueron debidamente formados y monitoreados por la doctoranda en la aplicación de los cuestionarios, otorgándoles plazos de tiempo suficientes para cumplir con la tarea: un total de tres semanas para el pase de un máximo de 27 cuestionarios en modalidad individual. El pase del cuestionario se realizó en el horario libre entre clase. De un total de 161 casos, el colectivo final quedo conformado por 132 casos.

2.2 Muestra

La muestra total estuvo compuesta de 527 estudiantes, siendo el 52.9% de éstos procedentes de la UESAN y el 47.1% de UNH, tal y como se puede observar en la Tabla 5. De estos 527, el 57.9% fueron mujeres (Tabla 6).

Tabla 5. Estadísticos descriptivos en función del centro de procedencia

	Frecuencia	Porcentaje
UESAN	279	52.9
UNH	248	47.1
Total	527	100.0

Tabla 6. Estadísticos descriptivos en función del sexo

	Frecuencia	Porcentaje
Hombres	221	42.1
Mujeres	304	57.9
Total	525	100.0
Perdidos	2	

En cuanto a la edad, un 29.6% tenía entre 19 y 20 años, un 38.0% entre 21 y 22, un 20.7% entre 23 y 24, un 8.2% entre 25 y 30 y tan solo un 3.5% tenía más de 30 años, tal y como se puede observar en la Tabla 7.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos en función de la edad

	Frecuencia	Porcentaje
19-20 años	152	29.6
21-22 años	195	38.0
23-24 años	106	20.7
25-30 años	42	8.2
Más de 30 años	18	3.5
Total	513	100.0
Perdidos	14	

Finalmente, un 28.7% estudiaban en el momento del presente trabajo Contabilidad, un 18.4% Administración, un 15.6% Administración y Marketing, un 13.5% Economía, y el resto otras carreras, tal y como se puede consultar en la Tabla 8.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos en función de la carrera actual

	Frecuencia	Porcentaje
Psicología del Consumidor	36	6.8
Psicología Organizacional	41	7.8
Administración y finanzas	25	4.8
Administración y marketing	82	15.6
Economía	71	13.5
Ingeniería Industrial	6	1.1
Derecho Comercial	13	2.5
Otras	4	.8
Administración	97	18.4
Contabilidad	151	28.7
Total	526	100.0
Sistema	1	

2.3 Instrumentos de medida

Además de los datos socio-demográficos mencionados y otros indicadores que no fueron objeto de este estudio, la encuesta incluyó también diversos indicadores y escalas relacionados con el aprendizaje de los estudiantes, como las estrategias de aprendizaje (Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios, CEVEAPEU; Gargallo et al., 2009; Oliver, Bustos, Galiana y Sancho, en prensa), autoestima (Escala Autoconcepto Forma 5; García y Musitu, 1999), emprendimiento (Escala de Actitudes Emprendedoras para Estudiantes; Oliver y Galiana, en prensa), esperanza (Escala de Esperanza Disposicional; Snyder et al., 1991a), satisfacción con la vida (Escala de Satisfacción con la vida; Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985), autoempleo (dos indicadores sobre la inclinación hacia el autoempleo).

2.3.1 Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU; Gargallo et al., 2009)

El Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU), fue creado para evaluar las estrategias en su globalidad (Gargallo et al., 2009).

El cuestionario parte del modelo de aprendizaje autorregulado (Pintrich y Schrauben, 1992), y que va en la línea de otros autores (Beltrán, 1993; Bernad, 1999; Gargallo, 2000; Justicia y Cano, 1993; Pintrich, Smith, García y Mckeachie, 1991), completando sus aportaciones con una clasificación de las estrategias de aprendizaje mucho más exhaustiva (ver Tabla 9).

Tabla 9. Clasificación de estrategias de aprendizaje

Estrategias afectivas, de apoyo y control (automanejo)	
1.1. Estrategias motivacionales	1.1.1. Motivación
	1.1.2.-Valor de la tarea
	1.1.3. Persistencia en la tarea
	1.1.4. Atribuciones
	1.1.5. Autoeficacia y expectativas
	1.1.6. Concepción de la inteligencia como modificable
1.2. Componentes afectivos	1.2.1. Estado físico y anímico
	1.2.2. Ansiedad
1.3. Estrategias metacognitivas	1.3.1. Conocimiento
	1.3.2. Control (Estrategias de planificación, evaluación, control y regulación)
1.4. Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos	1.4.1. Control del contexto
	1.4.2. Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros
Estrategias cognitivas (relacionadas con el procesamiento de la información)	
2.1. Estrategias de búsqueda, recogida y selección de información	2.1.1. Conocimiento de fuentes
	2.1.2. Selección de información
2.2. Estrategias de procesamiento y uso de la información	2.2.1. Adquisición de información
	2.2.2. Codificación, elaboración y organización de la información
	2.2.3. Personalización y creatividad
	2.2.4. Repetición y almacenamiento
	2.2.5. Recuperación de la información
	2.2.6. Uso y transferencia de la información adquirida

Nota: Tomada de Gargallo et al. (2009).

De este modo, se trata de una clasificación integradora, que pretende abarcar las tres dimensiones fundamentales relacionadas con el aprendizaje: voluntad, capacidad y autonomía (Beltrán, 2003; Beltrán, Pérez y Ortega, 2006; Weinstein, Husman y Dierking, 2002).

Tal y como se ha visto en la Tabla 9 (y explicado más exhaustivamente en el punto 1.4.2 de este trabajo), este cuestionario está formado por dos escalas: la Escala de Estrategias afectivas, de apoyo y control (automanejo), y la Escala de Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información.

De una parte, la Escala de Estrategias afectivas, de apoyo y control se basa en el trabajo de otros autores previos (Pintrich et al., 1991) y se centra en la parte

motivacional y afectiva del aprendizaje (Pozo y Monereo, 1999). Son las estrategias que hacen que se inicie el proceso de aprendizaje y que se mantenga el esfuerzo por continuarlo (Gargallo et al., 2009). La Escala de Estrategias afectivas, de apoyo y control, a su vez, contiene 4 subescalas de componentes motivacionales-afectivos, incluyendo componentes de valores, de expectativas y afectos.

La subescala de Componentes motivacionales incluye aspectos tradicionales como la motivación (intrínseca y extrínseca), las atribuciones (internas y externas), o la autoeficacia y expectativas, pero otros menos habituales como el valor de la tarea, la persistencia en la tarea y la concepción de la inteligencia como modificable. La segunda subescala, de Componentes afectivos, evalúa aspectos del estado físico y anímico, así como la ansiedad, que influyen también en el aprendizaje del estudiante. La subescala de Estrategias metacognitivas, por su parte, evalúa la capacidad para tomar decisiones, planificar, autoevaluar el desempeño y autorregularse (Gargallo et al., 2009). Finalmente, se incluye también en este primer bloque la subescala de Estrategias de Control del Contexto y de Interacción Social, que evalúa las habilidades de control de la situación así como para la interacción social.

En cuanto a la Escala de Estrategias cognitivas, ésta incluye aquellas estrategias relacionadas con el procesamiento de la información. Esta escala se compone de 2 subescalas: Estrategias de Búsqueda y Estrategias de procesamiento y uso de la información. La primera incluye elementos relacionados con la búsqueda, recogida y selección de la información, como por ejemplo el conocimiento de fuentes o la selección de la información. La segunda, Estrategias de procesamiento y uso de la información, evalúa las dimensiones tradicionales de procesamiento de información, como son la adquisición la elaboración, la organización y el almacenamiento, incluyendo estrategias de personalización y creatividad (reelaboración crítica, realización de propuestas propias), y el uso y transferencia de dicha información.

2.3.2 Escala Autoconcepto Forma 5 (García y Musitu, 1999)

La Escala Autoconcepto Forma 5 evalúa cinco dimensiones del autoconcepto: académico, social, emocional, familiar y físico, con seis ítems cada una.

Estas cinco dimensiones, académico, social, emocional, familiar y físico, se basan en el modelo teórico de Shavelson, Hubner y Stanton (1976), quienes parten de una organización jerárquica del autoconcepto, considerando que éste presenta varios aspectos relacionados pero distinguibles, que pueden encontrarse diferencialmente relacionados con distintas áreas del comportamiento humano (Musitu, García y Gutiérrez, 1994). Cada dimensión se mide con 6 ítems que los autores asignaron a priori a cada una de estas cinco dimensiones; lo cual permite, medir con un único instrumento las principales dimensiones del autoconcepto (Grandmontagne y Fernández, 2004).

Este instrumento se ha utilizado en España, tanto en castellano (García y Musitu, 1999) como en catalán (Malo, Bataller, Casas, Gras, y González, 2011), así como en Italia (Marchetti, 1997), Brasil (Martínez y García, 2008; Martínez, García y Yubero, 2007; Martínez, Musitu, García y Camino, 2003) y Portugal (García, Musitu y Veiga, 2006). En todos estos estudios, la estructura multidimensional se sostiene, reportando además unas estimaciones de consistencia interna adecuada.

La escala está compuesta por 30 ítems, con una escala tipo Likert que admite 11 posibilidades de respuesta (0 = nunca y 10 = siempre), siguiendo las recomendaciones de Cummins y Gullone (2000).

2.3.3 Escala de Actitudes Emprendedoras para Estudiantes (*Entrepreneurial Attitude Scale for Students, EASS; Oliver y Galiana, 2015*)

La Escala de Actitudes Emprendedoras para estudiantes evalúa las principales actitudes emprendedoras: proactividad, ética profesional, empatía, innovación, autonomía y toma de riesgo.

La proactividad se ha definido como “la perspectiva de mirar hacia delante, que se acompaña por una actividad innovadora o aventurera” (Lumpkin y Dess, 1996, p. 146). La proactividad de los emprendedores, según esta escala, debe interpretarse como la iniciativa y la planificación a largo plazo (Oliver y Galiana, en prensa). Los estudiantes con esta actitud serán aquellos con facilidad para identificar y explotar las oportunidades (Dyson, 2001).

La ética profesional, por su parte, es una de las dos nuevas actitudes emprendedoras que propusieron Hermansen-Kobulnicky y Moss (2004) y que Oliver y Galiana (en prensa) recogen en su instrumento. Se refiere a tener una fuerte ética profesional y se ha relacionado con las actitudes emprendedoras previamente (Schafermeyer y Hobson, 1997).

La empatía, entendida como la habilidad para comprender los sentimientos de otras personas, es la segunda contribución a las actitudes emprendedoras que recoge la escala a partir del trabajo de Hermansen-Kobulnicky y Moss (2004). Estos autores explican la importancia que tiene para un emprendedor tener la habilidad para empatizar bien con otros, creer en la importancia de contribuir a la sociedad, y el deseo de ayudar a otros (Bonnarens, 1996; Hermansen-Kobulnicky y Moss, 2004).

La innovación, por su parte, se refiere a la “tendencia a comprometerse con y apoyar ideas nuevas, la novedad, la experimentación y los procesos creativos que pueden dar lugar a nuevos productos, servicios o procesos tecnológicos” (Lumpkin y Dess, 1996, p. 142). Esta característica se ha aplicado tradicionalmente a las firmas o empresas, pero la escala la extrapola a los individuos.

Los individuos con una actitud autónoma, son personas independientes que no se dejan inhibir por sus superiores organizacionales (Lumpkin y Dess, 1996).

Finalmente, la toma de riesgos se define, a nivel de empresa, como la proactividad de una firma para comprometerse con proyectos de riesgo (Miller, 1983). Cuando se aplica a los individuos, las personas con actitud de toma de riesgos serían aquellas que se sienten cómodas con el riesgo y exhiben una confianza especial en sus propias habilidades (Evans y Jovanovic, 1989; Puri y Robinson, 2005).

Cada una de estas 6 dimensiones se evalúa mediante 3 ítems, de forma que la escala se compone de 18 preguntas. Estos ítems puntúan en una escala tipo Likert, desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 7 (totalmente de acuerdo).

2.3.4 Escala de Esperanza Disposicional (*Dispositional Hope Scale, DHS; Snyder et al., 1991a*)

La Escala de Esperanza Disposicional parte del modelo desarrollado por Charles R. Snyder, en el que la esperanza se conceptualiza como un constructo motivacional, con un fuerte componente cognitivo (Galiana, Oliver, Sancho y Tomás, 2015). Tal y como la definen Snyder y colaboradores, la esperanza se concibe como “un estado motivacional positivo que se basa en un sentido de éxito derivado de acción (energía dirigida a las metas) y vías (planificación para conseguir dichas metas)” (Snyder et al., 1991b, p. 287).

Desde esta perspectiva, la esperanza se entiende como un proceso cognitivo, que consiste en una percepción completa de que las metas de la persona pueden conseguirse (Snyder et al., 1991a), mediante tres capacidades: (1) la conceptualización de las metas (metas); (2) el desarrollo de estrategias para conseguir estas metas (vías); y (3) la motivación para usar dichas estrategias (acción) (Lopez, Ciarlelli, Coffman, Stone y Wyatt, 2000; Snyder, 2000; Snyder, Lopez, Shorey, Rand y Feldman, 2003). Estos componentes de la esperanza, según la teoría, no serían sinónimos, y para conseguir las metas todos serían necesarios (Snyder, 2000).

Desde esta teoría, se desarrolló la Escala de Esperanza Disposicional (*Dispositional Hope Scale, DHS; Snyder et al., 1991a*), un instrumento de 12 ítems

que evalúa las vías, con 4 ítems, la acción, con otros 4 ítems, y contiene otros 4 ítems de relleno, para individuos de 15 años o mayores. Esta escala es la más explotada en la investigación realizada sobre esperanza, habiéndose utilizado para relacionar la esperanza con un amplio rango de constructos, así como siendo objeto de diversos estudios psicométricos (Galiana et al., 2015).

Altas puntuaciones en esperanza se han relacionado positivamente con las habilidades de resolución de problemas y el rendimiento académico (McDermott y Snyder, 2000; Snyder et al., 2002), la extraversión (Halama, 2010), el individualismo y el colectivismo (Bernardo, 2010), el apoyo social (Kemer y Atic, 2012), la satisfacción con la vida (Bailey y Snyder, 2007; Halama, 2010; Marques López y Mitchell, 2013; Wong y Lim, 2009), o la espiritualidad (Marques et al., 2012). Por el contrario, bajas puntuaciones en esperanza se han relacionado con neuroticismo (Halama, 2010), procrastinación (Alexander y Onwuegbuzie, 2007; Jackson, Weiss, Lundquist y Hooper, 2003) y rumiaciones negativas que pueden interferir en el procesamiento de la información (Geiger y Kwon, 2010; Michael, 2000; Snyder, 1999).

La investigación sobre la estructura factorial y las propiedades psicométricas de la DHS ha encontrado resultados contradictorios, que pasan por un modelo de segundo orden, en el que acción y vías son factores de primer orden y un constructo latente explica a ambos (Babyak, Snyder y Yoshinobu, 1993); una estructura de dos factores correlacionados (acción y vías) (Roesch y Vaughn, 2006; Kemer y Atic, 2012); y un modelo unidimensional, en la que un solo factor de esperanza explicaría los 8 ítems de contenido de la escala (Brouer et al., 2008). En su versión en castellano, estos y otros modelos recogidos por la literatura han sido probados, encontrándose evidencia de una estructura unifactorial para estudiantes españoles (Galiana et al., 2015).

Según los estudios, la escala se utiliza en su versión completa (12 ítems) o eliminando los ítems de relleno (versión de 8 ítems). En este estudio, y dado la longitud de otros instrumentos, se ha utilizado la versión de 8 ítems, que puntuaron en una escala tipo Likert desde 1 (definitivamente falso) hasta 4 (definitivamente verdadero).

2.3.5 Escala de Satisfacción con la Vida (*Satisfaction With Life Scale, SWLS*; Diener, 2009; Diener et al., 1985)

La satisfacción con la vida se define como un proceso cognitivo, evaluador (Diener et al., 1985), en el cual la calidad de vida de la persona se evalúa de manera global en función de los criterios que ésta escoge (Pavot y Diener, 1993; Shin y Johnson, 1978).

La Escala de Satisfacción con la Vida fue desarrollada por Diener y colaboradores (1985), siendo uno de los instrumentos más utilizados en este campo de la investigación (Pavot y Diener, 2008). En este sentido, se ha utilizado con un amplio abanico de muestras, ofreciendo evidencia en investigaciones con estudiantes (Diener et al., 1985; Harrington y Loffredo, 2001; Kafka y Kozma, 2002; Lewis, Shevlin, Bunting y Joseph, 1995; Lucas, Diener y Suh, 1996; Pavot, Diener, Colvin y Sandvick, 1991; Pavot y Diener, 1993; Shevlin, Brunnsden y Miles, 1988; Shevlin y Bunting, 1994), pero también en personas mayores (Pavot et al., 1991; Sancho, Galiana, Gutiérrez, Francisco y Tomás, 2014), presos (Joy, 1990), miembros de órdenes religiosas (McGarrahan, 1991), cuidadores (Vitaliano, Russo, Young, Becker y Maiuro, 1991) o enfermeros (Smead, 1991).

En estos estudios, la satisfacción con la vida se ha relacionado con muchas variables psicológicas, como la extroversión, la introversión, el neuroticismo, la autoestima, la euforia, la disforia, la deseabilidad social, la felicidad, la salud percibida o la generatividad (Arrindell, Heesink y Feij, 1999; Cabañero et al., 2004; Diener et al. 1985; Harrington y Loffredo 2001; Lucas et al., 1996; McAdams, Aubin y Logan, 1993; Pavot y Diener 1993). Más recientemente, también se ha asociado al apoyo social (Gutiérrez, Tomás, Galiana, Sancho y Cebrià, 2013; Theurer y Wister, 2010), el control percibido (Infurna, Ram, Wagner, Gerstorf y Schupp, 2011), la esperanza (Galiana et al., 2015) o el emprendimiento (Oliver, Bilbao y Galiana, en revisión).

En cuanto a su validez de constructo, una estructura unidimensional se ha encontrado de manera recurrente tanto en estudios de tipo exploratorio como confirmatorio (Diener et al., 1985; Pavot et al., 1991; Shevlin et al., 1998), y en los diferentes idiomas en los que se ha validado: francés (Blais, Vallerand, Pelletier y Briere, 1989), holandés (Arrindell, Meeuwesen y Huyse, 1991), checo (Lewis,

Shevlin, Smekal y Dorahy, 1999), español (Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000), o portugués (Laranjeira, 2009; Sancho et al., 2014).

Así pues, los 5 ítems de la escala evalúan un único constructo, el sentimiento general de satisfacción de la persona con su vida como un todo (Diener et al., 1985). Estos cinco ítems tienen escala tipo Likert de 5 anclajes, desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo).

2.3.6 Indicadores de autoempleo

Dos indicadores sobre las preferencias de autoempleo. El primero, "Si pudieras elegir entre tener tu propio negocio y ser empleado por alguien, ¿qué preferirías?", puntúa en escala tipo Likert con 6 anclajes, desde 0 (prefiero ser empleado por otro) hasta 5 (prefiero tener mi propio negocio). El segundo indicador, "¿Cómo de probable es que desarrolles una carrera como auto-empleado?", también puntúa en escala tipo Likert de 0 (nada probable) a 5 (muy probable). Estos indicadores se han utilizado previamente en otras investigaciones con objetivos y población similares (ver, por ejemplo, Oliver y Galiana, en prensa).

2.3.7 Autoevaluación

Un indicador sobre su percepción respecto al rendimiento como estudiante en la universidad. a partir de una pregunta, " ¿Cómo consideras tu rendimiento como estudiante en UESAN ?"; en escala semicuantitativa de tipo ordinal con 5 categorías: Muy bueno ,Bueno, Menos que bueno, Malo, Muy malo Estos datos solo están disponibles en la muestra correspondiente a alumnos en la Universidad ESAN.

2.4 Análisis de datos

2.4.1 Análisis de la validez y fiabilidad de los instrumentos de medida

En primer lugar, se procedió al estudio psicométrico de aquellas medidas que no se habían estudiado previamente en Perú (todas excepto el CEVEAPEU, cuyas propiedades psicométricas se han comprobado recientemente, (ver Oliver, Bustos, Galiana y Sancho, en prensa). Para ello, se realizaron diversos modelos de ecuaciones estructurales, en concreto, análisis factoriales confirmatorios, en los que se probaron las estructuras de las medidas propuestas para las diversas escalas y cuestionarios utilizados.

Los modelos de ecuaciones estructurales (MEE) son una metodología estadística que adopta un enfoque confirmatorio para el análisis de la teoría estructural que subyace a algún fenómeno (Byrne, 2012). Como su propio nombre indica, dos son los aspectos más importantes de esta metodología: a) representa los procesos causales objeto de estudio mediante una serie de ecuaciones estructurales; y b) estas ecuaciones estructurales se pueden modelar de forma pictórica, para clarificar la conceptualización de la teoría estudiada.

Los MEE constituyen un tipo de análisis enmarcada en el modelo lineal general que permite, entre otros, abordar los fenómenos en toda su complejidad, simplificar las grandes matrices multivariadas, especificar el modelo por parte del propio investigador y trabajar teniendo en cuenta el error de medida de las variables observables. Este último punto cobra especial importancia en el desarrollo de instrumentos de medida.

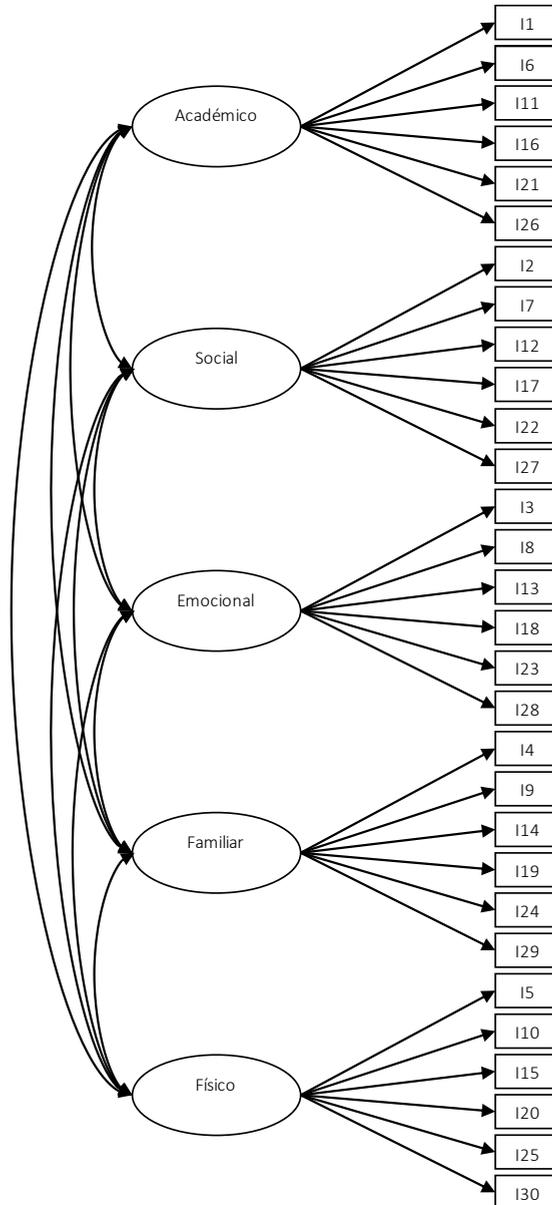
La mayor parte de los constructos que se estudian desde la Psicología son esencialmente constructos o conceptos hipotéticos, de manera que no existe un método para medirlos directamente, sino que esta medida se lleva a cabo mediante indicadores observables de una variable latente (en el caso que nos ocupa, los ítems de los cuestionarios serían los indicadores observables de las variables latentes: estrategias de aprendizaje, las dimensiones de la autoestima, las actitudes emprendedoras, la esperanza o la satisfacción con la vida). Los MEE permiten

construir estas variables latentes teniendo en cuenta el error de medida que producen los instrumentos.

El análisis factorial es el procedimiento estadístico más antiguo conocido para investigar las relaciones entre conjuntos de variables observables y latentes (Byrne, 2012). De los dos tipos de análisis factoriales conocidos, análisis factorial exploratorio (AFE) y análisis factorial confirmatorio (AFC), éste último es el recomendado cuando el investigador tiene algún conocimiento teórico y/o empírico sobre las relaciones entre estas variables. Dado que todas las escalas y cuestionarios empleados habían sido empleados y estudiados psicométricamente previamente, la validez de constructo de las medidas de esta investigación se llevó a cabo mediante la hipotetización, estimación y evaluación de diversos análisis factoriales confirmatorios.

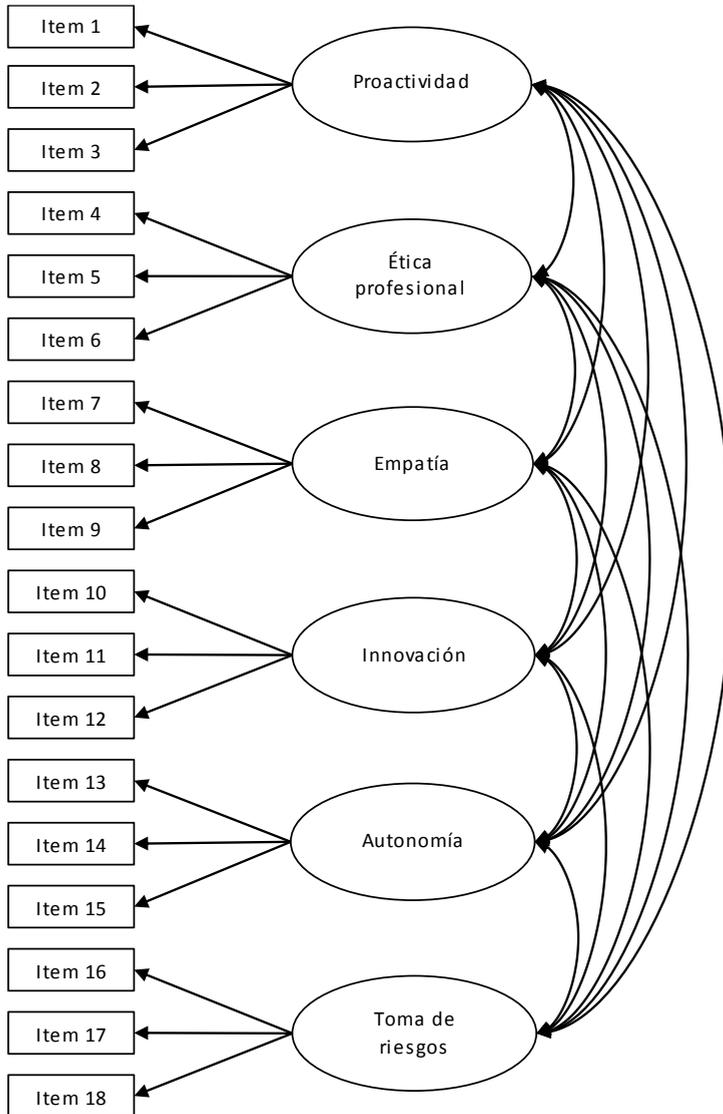
En el caso de la Escala Autoconcepto Forma 5, el AFC que se especificó hipotetizaba 5 factores correspondientes a las dimensiones del autoconcepto propuestas por los autores de la escala original: autoconcepto académico, social, emocional, familiar y físico (García y Musitu, 1999), correlacionados entre sí, tal y como se puede observar en la Figura 9.

Figura 9. Saturaciones factoriales del modelo de ecuaciones estructurales propuesto para la Escala Autoconcepto Forma 5



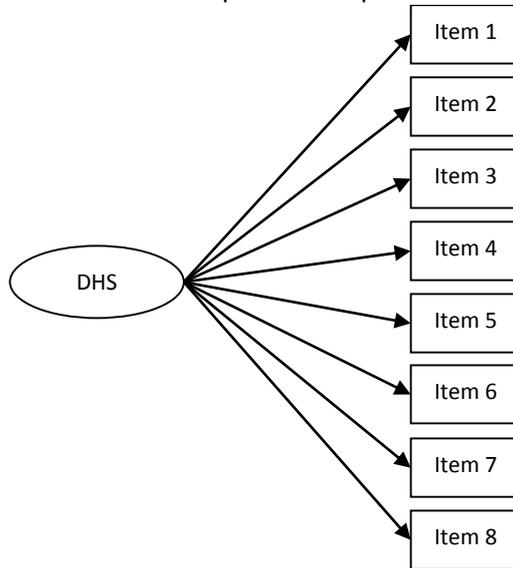
Para evaluar la validez de la Escala de Actitudes Emprendedoras para Estudiantes, se hipotetizó, estimó y evaluó un AFC con 6 factores (correspondientes a las 6 actitudes emprendedoras (proactividad, ética profesional, empatía, innovación, autonomía y toma de riesgo) correlacionados, tal y como se hizo en la presentación original de la escala (Oliver y Galiana, en prensa). El modelo hipotetizado se puede observar en la Figura 10.

Figura 10. Modelo de ecuaciones estructurales propuesto para la Escala de Actitudes Emprendedoras para Estudiantes



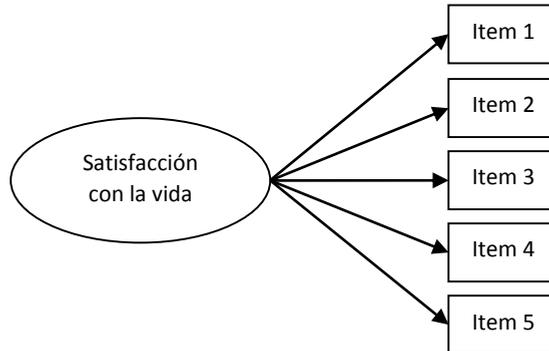
Para la Escala de Esperanza Disposicional (Snyder et al., 1991a), se hipotetizó un AFC con una estructura de un solo factor, tal y como recoge la validación de dicha escala en español (Galiana et al., 2015). Este modelo se puede observar en la Figura 11.

Figura 11. Modelo de ecuaciones estructurales para la Escala de Esperanza Disposicional



Finalmente, para evaluar la validez de la Escala de Satisfacción con la Vida (Diener et al., 1985), también se hipotetizó y estimó un análisis confirmatorio de un factor (satisfacción global con la vida) que explicaba los 5 ítems de la escala. El modelo se puede observar en la Figura 12.

Figura 12. Modelo de ecuaciones estructurales para la Escala de Satisfacción con la Vida



La adecuación o plausibilidad de los modelos se evaluó mediante diversos criterios, tal y como recomienda la literatura (Hu y Bentler, 1995; Tanaka, 1993). En primer lugar, calculando el estadístico chi-cuadrado (χ^2), el índice de ajuste original de los modelos de ecuaciones estructurales (Wang y Wang, 2012). Este estadístico evalúa la magnitud de la discrepancia entre las matrices de varianzas y de covarianzas de la muestra y las del modelo estimado. Se espera que este estadístico resulte estadísticamente no significativo, de forma que no existirían diferencias estadísticamente significativas entre la matriz de los datos y la del modelo (Kline, 2011). Este estadístico, sin embargo, sufre de diversas limitaciones: a) es sensible al tamaño muestral, de forma que con N mayores, mayor probabilidad de rechazar el modelo; b) las muestras pequeñas es probable que no sigan una distribución chi-cuadrada; c) es sensible al tamaño de las correlaciones; y d) es un estadístico muy sensible a la asunción de normalidad multivariada (Kline, 2011). Por estas razones, un valor de chi-cuadrado estadísticamente significativo no se considera razón suficiente para rechazar los modelos, tal y como proponen diversos autores (consultar, por ejemplo, Wang y Wang, 2012).

Para hacer frente a estas limitaciones, se han desarrollado diversos índices que evalúan la bondad del ajuste de los modelos de ecuaciones estructurales. Uno de ellos es el índice de ajuste comparativo (*Comparative Fit Index*, CFI), desarrollado por Bentler (1990). Este índice compara el modelo especificado con el modelo nulo que asume covarianzas iguales a cero entre las variables observadas. El CFI puede tener valores entre .00 y 1.00, correspondiendo al peor y al mejor ajuste posible,

estando indicativo de un buen ajuste cuando tiene valores superiores a .90 e, idealmente, superiores a .95 (Hu y Bentler, 1998, 1999).

Otro índice también muy utilizado es la raíz cuadrática del error de aproximación (*Root Mean Square Error of Approximation*, RMSEA). El RMSEA evalúa la falta de ajuste del modelo especificado a la población. Es decir, tiene en cuenta la parquedad del modelo (Batista y Coenders, 2012). Valores de .00 se interpretan como un ajuste perfecto, de .05 como un ajuste adecuado, de entre .05 y .08 como un ajuste ajustado, de entre .08 y .10 como un ajuste mediocre y mayores de .10 como un ajuste pobre (Browne y Cudeck, 1993; MacCallum, Browne y Sugawara, 1996; Byrne, 1998). Hu y Bentler (1998) sugieren que valores de RMSEA iguales o inferiores a .06 son indicadores de un buen ajuste del modelo.

En segundo lugar, y con el objetivo de estudiar la fiabilidad de las medidas, se calcularon estadísticos descriptivos para los ítems de las diferentes escalas (medias y desviaciones típicas) y el alfa de Cronbach. El alfa es el índice de fiabilidad más ampliamente utilizado y conocido por la comunidad científica para evaluar la fiabilidad de tests y escalas, con valores de .70 a .79 considerados moderados y de .80 o superiores interpretados como alta fiabilidad (Nunnally y Bernstein, 1994; Cicchetti, 1994; Clark y Watson, 1995). Otras estimaciones de fiabilidad calculadas incluyeron la homogeneidad de los ítems.

2.4.2 Estadísticos descriptivos de las variables objeto de estudio

Los análisis estadísticos descriptivos realizados incluyeron medias, desviaciones típicas y puntuaciones mínimas y máximas de las variables objeto de estudio (autoevaluación, estrategias de aprendizaje, autoconcepto, actitudes emprendedoras, esperanza, satisfacción con la vida y autoempleo).

2.4.3 Análisis para el estudio de las variables en función de los datos socio-demográficos

Para estudiar las variables objeto de estudio en función de los datos socio-demográficos recogidos, se procedió, en primer lugar, a recodificar la variable carrera actual, dada la multitud de grupos y los escasos sujetos en algunos de estos. Así pues, la nueva variable carrera actual contó con tres categorías, que agrupaban las anteriores, a saber: Administración, Economía y Contabilidad (agrupando las carreras de Administración y finanzas, Administración y marketing, Economía, Administración, y Contabilidad); Psicología y Derecho (agrupando Psicología del Consumidor, Psicología Organizacional, y Derecho Comercial); y Otras (con estudiantes de Ingeniería Industrial y de Otras carreras). Una vez realizada esta recodificación, se llevaron a cabo distintos análisis: pruebas t de comparación de medias para muestras independientes, análisis de varianza o ANOVAs y análisis de varianza multivariados o MANOVAs.

Las pruebas t se utilizan para comparar dos medias de grupos no relacionados en la variable objeto de estudio (cuantitativa o semi-cuantitativa) (i.e., autoevaluación). De esta forma, en este estudio se utilizaron para comparar la autoevaluación, la esperanza y la satisfacción con la vida en función del centro de estudios y del género.

El ANOVA, por su parte, también compara las medias de variables cuantitativas o semi-cuantitativas (i.e., autoevaluación) de más de dos grupos no relacionados (i.e., edad, carrera actual). En nuestro caso, se utilizó para comparar las medias en autoevaluación, esperanza y satisfacción con la vida en función de la edad, de la carrera de ingreso y de la satisfacción con la vida.

Finalmente, el MANOVA evalúa las diferencias en el centroide (vector) de medias de las múltiples variables dependientes, para las diversas categorías de las variables independientes. De entre los diversos criterios multivariados para evaluar los efectos, se escoge el criterio de Pillai, el más robusto frente a los incumplimientos de los supuestos (Tabachnick y Fidell, 2007). El segundo paso del MANOVA, si la prueba F muestra que el centroide (vector) de medias de las variables dependientes no es el mismo para todos los grupos formados por las categorías de las variables independientes, es realizar pruebas post-hoc, en este caso de Bonferroni, para las diferencias entre grupos, de forma que se determine

qué grupos son los que difieren significativamente en medias. En este estudio, se utilizó para comparar las medias en las estrategias de aprendizaje afectivas, de apoyo y control, en las estrategias relacionadas con el procesamiento de la información, en las dimensiones del autoconcepto y en las actitudes emprendedoras en función del centro de estudios, el género o la carrera actual.

En todos los casos se calculó el tamaño del efecto, bien con la d de Cohen, para las pruebas t , bien con la η^2 , para los ANOVAs y los MANOVAs. El cálculo del tamaño del efecto sirve para cuantificar la magnitud de la relación entre dos variables. En el caso del tamaño del efecto para las pruebas t , se calculó la d de Cohen, un indicador del tamaño del efecto que indica la diferencia estandarizada entre dos medias, el más habitual en el caso de comparación de dos medias. La d de Cohen tiene valores de .00 hasta infinito, con interpretación de tamaño pequeño para valores alrededor de .20, de tamaño mediano alrededor de .50 y de tamaño grande a partir de .80 (Cohen, 1988). La eta-cuadrado parcial, por su parte, informa de la proporción de varianza explicada, es decir, es una estimación de la proporción de variable dependiente (cuantitativa(s)) que esta explicada por cada efecto (variable categórica). Los puntos de corte utilizados para eta-cuadrado fueron: .02, .13 y .26 para pequeños, medios y grandes efectos, respectivamente (Cohen, 1992).

2.4.4 Análisis bivariado de las relaciones entre las variables objeto de estudio

Para estudiar la relación entre las variables objeto de estudio, esto es, la autoevaluación (rendimiento), las estrategias de aprendizaje, el autoconcepto, las actitudes emprendedoras, la esperanza, la satisfacción con la vida y el autoempleo, se calcularon correlaciones de Pearson, la técnica indicada para evaluar relaciones bivariadas entre variables cuantitativas.

De esta forma, el coeficiente de correlación de Pearson se utiliza con datos cuantitativos o semi-cuantitativos, con valores que oscilan de -1 a 1, donde -1 indica una relación lineal negativa perfecta, 1 indica una relación lineal positiva perfecta y 0 indica ausencia de relación lineal. Se tomaron como puntos de corte los propuestos por Cohen, de forma que se consideraron de pequeño tamaño cuando $r = .10$, moderadas cuando $r = .30$ y grandes cuando $r = .50$ o superior (Cohen, 1988, 1992).

2.4.5 Puesta a prueba de las hipótesis

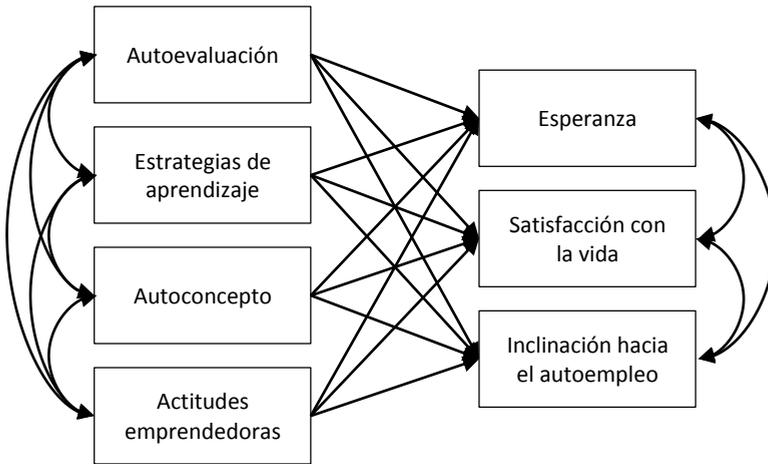
Para estudiar las hipótesis planteadas, y dado que todas ellas proponen relaciones bivariadas, bien positivas o bien negativas, se llevaron a cabo diversas correlaciones entre el indicador de probabilidad de autoempleo y los ítems de los diversos cuestionarios que recogían los diversos contenidos planteados en las hipótesis.

Dado que en todos los casos, las dos variables objeto de estudio eran indicadores simples, medidos en escala ordinal, se realizaron tanto correlaciones de Pearson como de Spearman.

2.4.6 Análisis multivariado de las relaciones entre las variables objeto de estudio

Para terminar, se hipotetizó, estimó y evaluó un modelo de ecuaciones estructurales en el que se plasmaron las relaciones multivariadas entre las variables objeto de estudio. Tal y como se puede observar en la Figura 13, el modelo hipotetizaba un paper explicativo de las estrategias de aprendizaje, el autoconcepto y las actitudes emprendedoras (variables exógenas del modelo) sobre la esperanza, la satisfacción con la vida y la inclinación hacia el autoempleo (variables endógenas). Mientras que las variables independientes se especificaron como variables observables, dada la longitud de los cuestionarios y la comprobación a priori de las propiedades psicométricas de éstos, las variables dependientes del modelo se especificaron como factores latentes.

Figura 13. Relaciones hipotetizadas en el modelo multivariado



*Nota: No se especifican las dimensiones de las variables independientes ni los indicadores de las variables endógenas para mayor claridad.

Para evaluar el ajuste, se utilizaron diversos criterios: el estadístico chi-cuadrado, el CFI y el RMSEA, todos explicados con anterioridad. Éste y el resto de modelos de ecuaciones estructurales se realizaron utilizando como método de estimación el *Weighted Least Squares Means and Variance Adjusted (WLSMV)*, el procedimiento recomendado para datos ordinales no normales (Beauducel y Herzberg, 2006), mediante el paquete estadístico Mplus 7.

3 Resultados

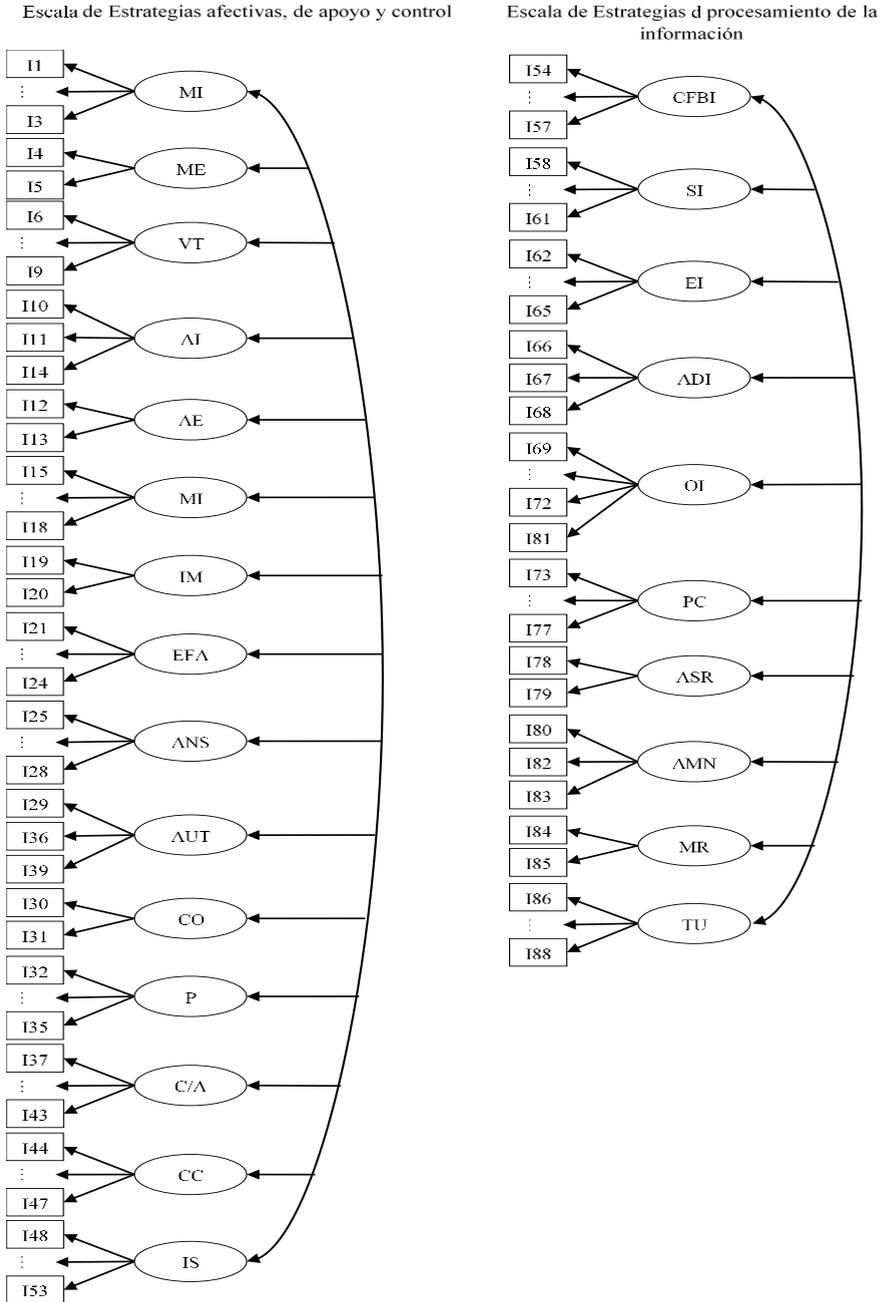
3.1 Estudio de la fiabilidad y la validez de las medidas utilizadas

Los distintos análisis llevados a cabo para evaluar la fiabilidad y validez de las medidas en la muestra objeto de estudio, ofrecieron todos resultado de buenas propiedades psicométricas, tal y como se muestra a continuación.

3.1.1 Fiabilidad y validez del Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU)

Tal y como se ha explicado previamente, el CEVEAPEU había sido, hasta el momento de la presente investigación, el único cuestionario que previamente había sido validado en población de estudiantes universitarios peruanos, en estudios desarrollados por la propia autora (Bustos, 2013; Oliver, Bustos, Galiana y Sancho, en prensa). Estos estudios ofrecieron evidencia de una adecuada validez de constructo, con el modelo que se muestra en la Figura 14.

Figura 14. Representación del modelo de ecuaciones estructurales propuesto para el CEVEAPEU (Oliver, Bustos, Galiana y Sancho, en prensa)



Notas: P= Planificación; IS= Habilidades de interacción social y trabajo con compañeros; AEP= Autoeficacia y expectativas; ANS= Asiedad; EFA= Estado físico y anímico; VT= Valor de la tarea; CC= Control del contexto; C/A= Control/Autorregulación; AI= Atribuciones internas; AE= Atribuciones externas; CO= Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación; IM= Concepción de la inteligencia como modificable; ME= Motivación extrínseca; AUT= Autoevaluación; MI= Motivación intrínseca; OI= Organización de la información; PC= Personalización y creatividad. Pensamiento crítico; ADI= Adquisición de la información; EI= Elaboración de la información; AMN= Almacenamiento. Memorización. Uso de mnemotécnicas; CFBI= Conocimiento de fuentes y búsqueda de información; SI= Selección de información; TU= Transferencia; ASR= Almacenamiento. Simple repetición; MR= Manejo de recursos para utilizar eficazmente la información.

En cuanto a la fiabilidad, se estimaron alfas de Cronbach para la muestra objeto de estudio. Los valores fueron, para la Escala de Estrategias afectivas, disposicionales y de apoyo, de .84, y para la Escala de Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información, de .88. Información sobre la consistencia interna de los ítems puede observarse en la Tabla 10 y la Tabla 11.

Tabla 10. Estadísticos descriptivos y homogeneidad de los ítems de la Escala de Estrategias afectivas de apoyo y control (automanejo)

Ítem	M	DT	α_{n-i}	Ítem	M	DT	α_{n-i}	Ítem	M	DT	α_{n-i}
I 1	4.20	0.84	.83	I 19	3.23	1.51	.85	I 37	3.62	0.91	.84
I 2	4.29	0.72	.83	I 20	3.83	1.22	.84	I 38	3.81	0.81	.84
I 3	4.13	0.75	.83	I 21	3.75	0.87	.83	I 39	3.87	0.82	.84
I 4	2.54	1.24	.84	I 22	3.29	1.01	.84	I 40	4.02	0.82	.84
I 5	3.37	1.23	.84	I 23	3.76	0.86	.83	I 41	3.70	0.94	.84
I 6	4.27	0.76	.83	I 24	3.93	2.17	.84	I 42	4.26	0.69	.83
I 7	4.18	0.72	.83	I 25	2.91	1.11	.84	I 43	4.06	0.78	.83
I 8	4.13	0.77	.84	I 26	2.90	1.12	.84	I 44	3.47	1.03	.83
I 9	4.20	0.71	.83	I 27	2.80	1.16	.84	I 45	3.68	0.94	.83
I 10	4.47	0.75	.84	I 28	3.41	0.96	.84	I 46	3.43	0.88	.83
I 11	4.35	0.80	.84	I 29	4.02	0.73	.83	I 47	3.66	0.84	.83
I 12	4.17	0.76	.84	I 30	3.61	0.93	.84	I 48	3.49	0.98	.84
I 13	3.90	1.12	.84	I 31	3.67	0.83	.84	I 49	3.74	0.91	.84
I 14	3.16	1.15	.84	I 32	3.38	0.95	.83	I 50	3.88	0.88	.83
I 15	4.11	0.78	.83	I 33	3.26	0.97	.84	I 51	4.09	0.74	.84
I 16	4.22	0.68	.83	I 34	2.97	1.05	.84	I 52	3.93	0.81	.84
I 17	4.32	0.67	.83	I 35	3.08	1.02	.84	I 53	3.94	0.92	.84
I 18	4.20	0.67	.83	I 36	3.85	0.79	.84				

Notas: M = media; DT= desviación típica; α_{n-i} = alfa si se elimina el elemento.

Tabla 11. Estadísticos descriptivos y homogeneidad de los ítems de la Escala de Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información

Ítem	M	DT	α_{n-i}	Ítem	M	DT	α_{n-i}	Ítem	M	DT	α_{n-i}
I54	3.63	0.92	.87	I66	3.92	0.85	.87	I78	3.03	1.12	.88
I55	3.38	1.00	.87	I67	3.32	0.95	.87	I79	3.42	1.07	.88
I56	2.96	1.08	.87	I68	3.63	0.79	.87	I80	3.64	1.03	.87
I57	3.37	0.91	.87	I69	3.40	1.04	.87	I81	3.92	0.93	.87
I58	3.76	0.72	.87	I70	3.47	1.06	.87	I82	3.64	1.14	.87
I59	2.67	0.98	.88	I71	3.94	0.86	.87	I83	3.89	0.84	.87
I60	3.74	0.75	.87	I72	3.47	1.06	.87	I84	4.01	0.79	.87
I61	3.95	0.75	.87	I73	3.64	0.85	.87	I85	3.73	0.94	.87
I62	3.88	0.84	.87	I74	3.80	0.79	.87	I86	3.88	0.81	.87
I63	3.98	0.89	.87	I75	3.92	0.75	.87	I87	4.06	0.64	.87
I64	4.25	0.72	.87	I76	3.64	0.90	.87	I88	4.10	0.65	.87
I65	4.13	0.79	.87	I77	3.77	0.82	.87				

Notas: M = media; DT= desviación típica; α_{n-i} = alfa si se elimina el elemento.

3.1.2 Fiabilidad y validez de la Escala Autoconcepto Forma 5

El análisis factorial confirmatorio realizado para evaluar la validez de constructo de la Escala Autoconcepto Forma 5 ofreció unos índices de ajuste adecuados (χ^2 (395) = 1484.463, $p < .001$, CFI = .928, RMSEA = .079 [.075-.084]).

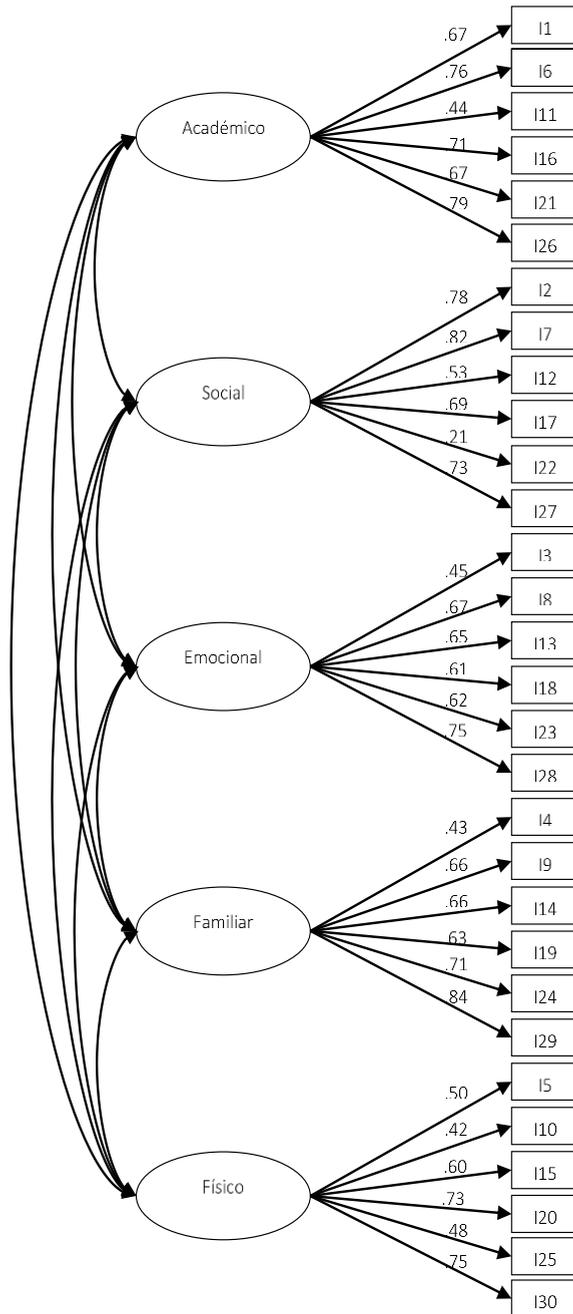
El ajuste analítico del modelo, también fue óptimo, tal y como se puede observar en la Figura 15, con saturaciones factoriales con valores entre .21 (ítem 22, “Me cuesta hablar con desconocidos/as”) y .84 (ítem 29, “Me siento querido/a por mis padres”). Las correlaciones también fueron en la dirección adecuada, siendo todas positivas y estadísticamente significativas ($p < .01$).

Tabla 12. Correlaciones de los factores de la Escala Autoconcepto Forma 5

	AAC	ASO	AEM	AFA	AFI
AAC	1	--	--	--	--
ASO	.63**	1	--	--	--
AEM	.31**	.26**	1	--	--
AFA	.49**	.67**	.26**	1	--
AFI	.69**	.68**	.31**	.66**	1

Notas: AAC = Autoconcepto académico; AEM = Autoconcepto emocional; ACS = Autoconcepto social; AFA = Autoconcepto familiar; AFI = Autoconcepto físico; **= $p < .01$.

Figura 15. Saturaciones factoriales del modelo propuesto para la AF5



*Notas: Todas las cargas factoriales fueron estadísticamente significativas ($p < .05$). Los valores de las correlaciones pueden observarse en la Tabla 12. Para mayor claridad, no aparecen los errores estándar.

Finalmente, la consistencia interna fue adecuada, con alfas de .81 para la dimensión de autoconcepto académico, .73 para el autoconcepto social, .82 para el autoconcepto emocional, .76 para el autoconcepto familiar y .75 para el autoconcepto físico. Información sobre la consistencia interna de los ítems puede observarse en la Tabla 13.

Tabla 13. Estadísticos descriptivos y homogeneidad de los ítems de la Escala de Estrategias afectivas de apoyo y control (automanejo)

Ítem	<i>M</i>	<i>DT</i>	α_{n-i}
I 1	7.54	1.47	.78
I6	6.97	1.81	.74
I11	6.30	2.66	.86
I16	6.80	2.02	.75
I21	7.39	1.70	.78
I26	6.91	1.82	.74
I 2	7.62	1.99	.64
I7	7.92	1.72	.66
I12	6.68	3.00	.68
I17	7.86	1.96	.69
I22	5.23	3.07	.77
I27	7.27	2.14	.67
I3	3.63	2.43	.82
I8	4.46	2.68	.78
I13	6.18	2.84	.79
I18	5.60	2.93	.79
I23	5.11	2.81	.79
I28	5.98	2.83	.78
I 4	5.94	2.98	.74
I9	7.67	2.20	.71
I14	7.98	2.65	.72
I19	8.05	2.72	.74
I24	7.74	2.23	.69
I29	8.55	1.82	.69
I 5	6.41	2.36	.73
I 10	5.83	3.20	.70
I 15	6.46	2.33	.72
I 20	7.68	2.19	.71
I 25	6.15	3.01	.68
I 30	7.42	2.08	.71

Notas: *M* = media; *DT*= desviación típica;
 α_{n-i} = alfa si se elimina el elemento.

3.1.3 Fiabilidad y validez de la Escala de Actitudes Emprendedoras para Estudiantes

Mediante un análisis factorial confirmatorio se obtuvo evidencia de la validez de la Escala de Actitudes Emprendedoras para Estudiantes. El ajuste general ($\chi^2 (153) = 9434.086, p < .001, CFI = .947, RMSEA = .088 [.081-.095]$) fue adecuado. También lo fue el analítico, con saturaciones factoriales que oscilaron entre .65 (ítem 4, “Imagino que seré muy ambicioso en mi trabajo”) y .90 (ítem 12, “Creo que un día tendré las habilidades necesarias para desarrollar un nuevo servicio o producto en mi ámbito laboral”), (ver Figura 16). También las correlaciones entre los factores fueron las esperadas, todas ellas estadísticamente significativas y positivas, tal y como se puede observar en la Tabla 14.

Tabla 14. Correlaciones de los factores de la Escala de Actitudes Emprendedoras para Estudiantes

	PRO	EPR	EMP	INN	AU	TR
PRO	1	--	--	--	--	--
EPR	.84**	1	--	--	--	--
EMP	.60**	.65**	1	--	--	--
INN	.65**	.64**	.69**	1	--	--
AU	.74**	.71**	.69**	.82**	1	--
TR	.62**	.66**	.56**	.68**	.69**	1

Notas: PRO = Proactividad; EPR = Ética profesional; EMP = Empatía; INN = Innovación; AU = Autonomía; TR = Toma de riesgos; ** = $p < .01$.

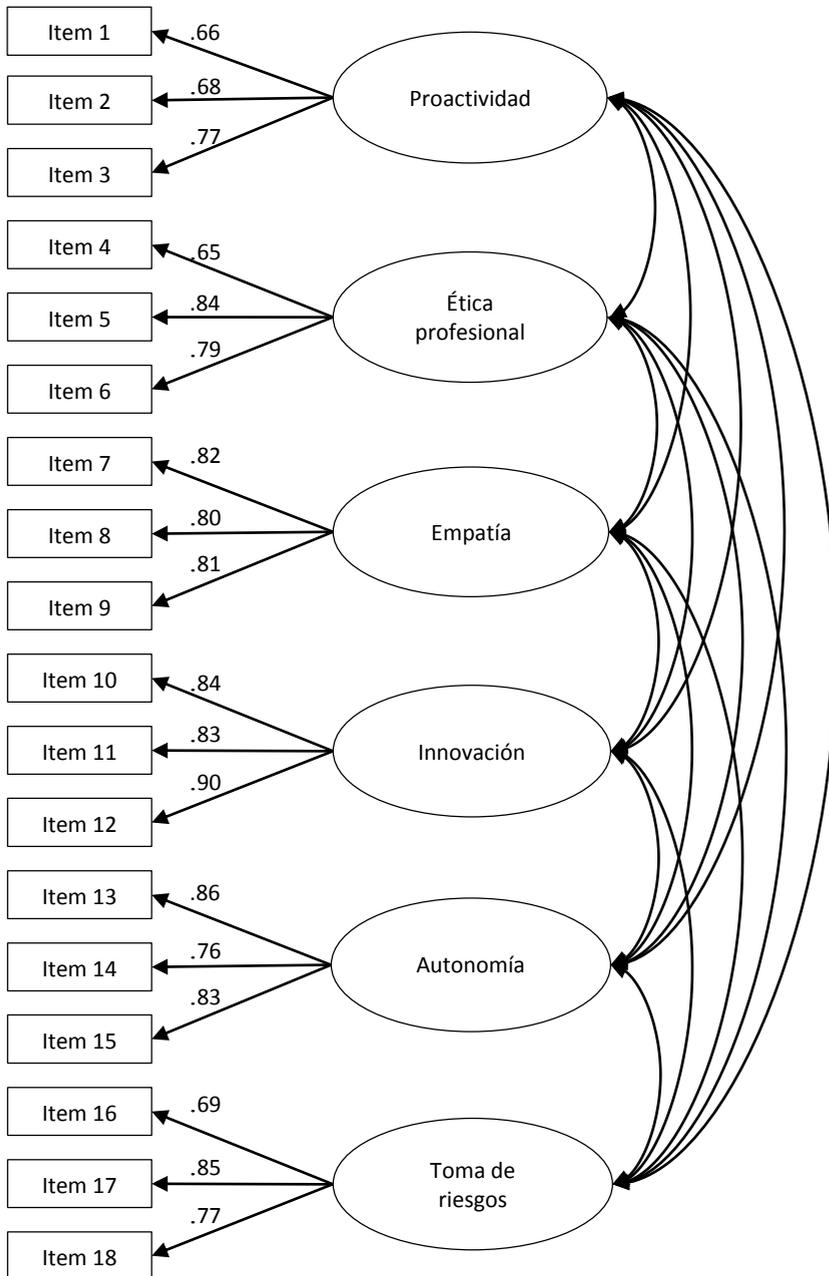
Finalmente, la consistencia interna fue adecuada, con alfas de .71 para la dimensión de proactividad, .74 para ética profesional, .79 para empatía, .86 para innovación, .80 para autonomía y .77 para toma de riesgos. Información sobre la consistencia interna de los ítems puede observarse en la Tabla 15.

Tabla 15. Estadísticos descriptivos y homogeneidad de los ítems de la Escala de Actitudes Emprendedoras para Estudiantes

Ítem	<i>M</i>	<i>DT</i>	α_{n-i}	Ítem	<i>M</i>	<i>DT</i>	α_{n-i}
I 1	6.03	1.10	.64	I 10	6.00	1.03	.81
I 2	5.72	1.10	.54	I 11	6.02	1.03	.82
I 3	5.98	1.03	.66	I 12	5.97	1.05	.78
I 4	5.77	1.26	.76	I 13	6.00	0.90	.76
I 5	6.05	0.94	.58	I 14	6.03	1.07	.72
I 6	5.91	0.97	.63	I 15	6.17	0.92	.68
I 7	6.10	1.04	.62	I 16	5.43	1.16	.75
I 8	6.14	1.03	.65	I 17	6.13	0.96	.65
I 9	6.00	0.96	.82	I 18	6.08	1.08	.65

*Notas: *M* = media; *DT*= desviación típica; α_{n-i} = alfa si se elimina el elemento.

Figura 16. Saturaciones factoriales del modelo de ecuaciones estructurales propuesto para la Escala de Actitudes Emprendedoras para Estudiantes

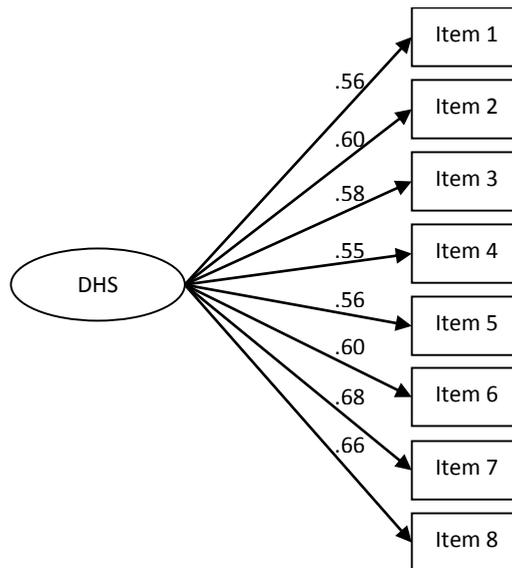


*Nota: Todas las cargas factoriales fueron estadísticamente significativas ($p < .50$). Para mayor claridad no se muestran los errores estándar. El valor estandarizado de las correlaciones entre factores se puede observar en la Tabla 14.

3.1.4 Fiabilidad y validez de la Escala de Esperanza Disposicional

El análisis confirmatorio para la Escala de Esperanza Disposicional ofreció evidencia de un ajuste general adecuado: $\chi^2 (28) = 1313.842$, $p < .001$, CFI = .938, RMSEA = .088 [.071-.105], así como de un ajuste analítico óptimo, con saturaciones que oscilaron entre .56 (ítem 1, “Puedo pensar en muchas salidas cuando me atasco”, e ítem 5, “He tenido bastante éxito en la vida”) y .68 (ítem 7, “Consigo los objetivos que me propongo”), tal y como se observa en la Figura 17.

Figura 17. Modelo de ecuaciones estructurales para la Escala de Esperanza Disposicional



Nota: Todas las saturaciones factoriales fueron estadísticamente significativas ($p < .05$). Para mayor claridad no se muestran los errores estándar.

El alfa también fue adecuado (.75) así como la consistencia de los ítems (Tabla 16).

Tabla 16. Estadísticos descriptivos de los ítems de la Escala de Esperanza Disposicional

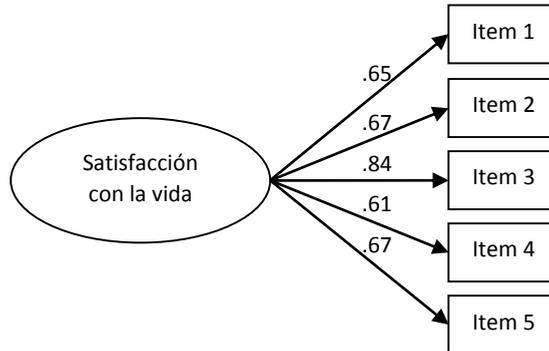
Ítem	<i>M</i>	<i>DT</i>	α_{n-i}
I 1	3.14	0.61	.72
I 2	3.20	0.60	.72
I 3	3.33	0.65	.72
I 4	3.61	0.56	.73
I 5	2.86	0.61	.72
I 6	3.38	0.56	.72
I 7	3.16	0.60	.71
I 8	3.31	0.64	.70

Notas: *M* = media; *DT*= desviación típica; α_{n-i} = alfa si se elimina el elemento.

3.1.5 Fiabilidad y validez de la Escala de Satisfacción con la Vida

Para terminar con el estudio de las propiedades psicométricas, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio de los 5 ítems de la Escala de Satisfacción con la Vida. El ajuste general del modelo fue adecuado ($\chi^2 (5) = 19.464, p = .001$, CFI = .985, RMSEA = .075 [.042-.111]), y también lo fue el ajuste analítico, con saturaciones factoriales elevadas y estadísticamente significativas, que oscilaron entre .61 (ítem 4, “Si pudiera vivir mi vida otra vez, la repetiría tal y como ha sido”) y .84 (ítem 3, “Estoy satisfecho con mi vida”), tal y como se puede observar en la Figura 18.

Figura 18. Modelo de ecuaciones estructurales para la Escala de Satisfacción con la Vida



*Nota: Todas las saturaciones factoriales fueron estadísticamente significativas ($p < .05$). Para mayor claridad no se muestran los errores estándar.

En cuanto a la fiabilidad del instrumento, el alfa de Cronbach fue de .78, y también los estadísticos de los ítems (ver Tabla 17).

Tabla 17. Estadísticos descriptivos de los ítems de la Escala de Satisfacción con la Vida

Ítem	<i>M</i>	<i>DT</i>	α_{n-i}
I 1	3.55	0.97	.73
I 2	3.73	0.89	.74
I 3	3.75	1.00	.69
I 4	2.95	1.32	.77
I 5	3.70	0.93	.73
I 6	3.55	0.97	.73
I 7	3.73	0.89	.74
I 8	3.75	1.00	.69

Notas: *M* = media; *DT*= desviación típica; α_{n-i} = alfa si se elimina el elemento.

3.2 Estadísticos descriptivos de las variables objeto de estudio

Los análisis estadísticos descriptivos realizados incluyeron medias, desviaciones típicas y puntuaciones mínimas y máximas, de las variables objeto de estudio. La primera de ellas, autoevaluación, tuvo una media de 1.13 (escala de 0 a 3). El resto de información se puede observar en la Tabla 18.

Tabla 18. Estadísticos descriptivos de la autoevaluación

	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>
Autoevaluación	1.13	0.47	0.00	3.00

En las Tablas 19 y 20, se puede observar la misma información con respecto a las estrategias de aprendizaje. Las medias menores se encontraron, para las estrategias afectivas, de apoyo y control, en la estrategia de motivación extrínseca ($M = 2.95$), y para las estrategias de procesamiento de la información, la estrategia de almacenamiento, simple repetición ($M = 3.22$). Por su parte, los estudiantes obtuvieron una media mayor en la estrategia de atribuciones externas ($M = 4.31$), en el caso de las estrategias afectivas, de apoyo y control, y en la estrategia elaboración de la información ($M = 4.06$) en el caso de las estrategias relacionadas con el procesamiento de la información.

Tabla 19. Estadísticos descriptivos de las estrategias de aprendizaje afectivas, de apoyo y control

Estrategias afectivas, de apoyo y control	<i>M</i>	<i>DT</i>	Mín	Máx
Motivación intrínseca	4.21	0.63	1.33	5.00
Motivación extrínseca	2.95	1.00	1.00	5.00
Valor de la tarea	4.20	0.58	1.00	5.00
Atribuciones internas	4.31	0.59	1.33	8.00
Atribuciones externas	3.55	0.92	1.00	5.00
Autoeficacia y expectativas	4.21	0.54	1.00	5.00
Concepción de la inteligencia como modificable	3.54	0.99	1.00	5.00
Estado físico y anímico	3.67	0.81	1.25	5.00
Ansiedad	3.02	0.72	1.00	5.00
Autoevaluación	3.96	0.59	1.33	5.00
Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación	3.62	0.75	1.00	5.00
Planificación	3.16	0.70	1.00	5.00
Control/Autorregulación	3.90	0.47	2.17	5.00
Control del contexto	3.55	0.71	1.00	5.00
Habilidades de interacción social y trabajo con compañeros	3.84	0.58	1.00	5.00

Tabla 20. Estadísticos descriptivos de las estrategias de aprendizaje relacionadas con el procesamiento de la información

Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información	<i>M</i>	<i>DT</i>	Mín	Máx
Conocimiento de fuentes y búsqueda de información	3.34	0.72	1.00	5.00
Selección de información	3.52	0.51	2.00	5.00
Elaboración de la información	4.06	0.56	1.50	5.25
Adquisición de la información	3.63	0.66	1.00	5.00
Organización de la información	3.64	0.73	1.00	5.00
Personalización y creatividad	3.74	0.59	1.60	5.00
Almacenamiento. Simple repetición	3.22	0.94	1.00	5.00
Almacenamiento. Memorización. Uso de mnemotécnicas	3.71	0.80	1.00	5.00
Manejo de recursos para utilizar eficazmente la información	3.86	0.74	1.00	5.00
Transferencia	4.01	0.56	1.33	5.00

En cuanto a los estadísticos descriptivos del autoconcepto, se encontró una media mayor para la dimensión de autoconcepto familiar ($M = 7.65$), mientras que el autoconcepto emocional fue el de menor presencia ($M = 5.14$), tal y como se puede observar en la Tabla 21.

Tabla 21. Estadísticos descriptivos de las dimensiones del autoconcepto

Dimensiones del autoconcepto	M	DT	Mín	Máx
Autoconcepto académico	6.97	1.39	2.67	12.83
Autoconcepto social	7.10	1.54	2.50	10.00
Autoconcepto emocional	5.14	2.03	0.00	10.00
Autoconcepto familiar	7.65	1.65	1.67	13.17
Autoconcepto físico	6.67	1.70	1.33	10.00

La dimensión emprendedora más presente, por su parte, fue la empatía, con una media de 6.08, y la de menor presencia fue la de toma de riesgos, con una media de 5.88. Sin embargo, y tal y como se observa en la Tabla 22, las medias fueron muy similares.

Tabla 22. Estadísticos descriptivos de las actitudes emprendedoras

Actitudes emprendedoras	M	DT	Mín	Máx
Proactividad	5.91	0.86	1.00	7.00
Ética profesional	5.91	0.86	1.33	7.00
Empatía	6.08	0.85	1.67	7.00
Innovación	6.00	0.92	1.00	7.00
Autonomía	6.07	0.82	1.00	7.00
Toma de riesgos	5.88	0.88	1.00	7.00

La media de esperanza, por su parte, fue de 3.25, en una escala de 1 a 4. Más detalles de la variable se pueden observar en la Tabla 23.

Tabla 23. Estadísticos descriptivos de la esperanza

	M	DT	Mín	Máx
Esperanza	3.25	0.36	1.75	4.00

En cuanto a la satisfacción con la vida, la media fue de 3.54, en una escala de 1 a 5, tal y como se puede ver en la Tabla 24.

Tabla 24. Estadísticos descriptivos de la satisfacción con la vida

	M	DT	Mín	Máx
Satisfacción con la vida	3.54	0.76	1.00	5.00

Finalmente, las medias en los dos indicadores de autoempleo fueron 4.42, para el indicador sobre elegir tener tu propio negocio, y 3.57, para el indicador sobre probabilidad de desarrollar una carrera como autoempleado.

Tabla 25. Estadísticos descriptivos del autoempleo

	<i>M</i>	<i>DT</i>	Mín	Máx
Preferencia por tener un negocio propio	4.42	1.12	0.00	5.00
Probabilidad de ser autoempleado	3.57	1.37	0.00	5.00

3.3 Análisis para el estudio de las variables en función de los datos socio-demográficos

3.3.1 Análisis de la autoevaluación en función de los datos socio-demográficos

Para estudiar la autoevaluación en función de los datos socio-demográficos, se llevaron a cabo una prueba *t* para muestras independientes, una correlación de Pearson y dos análisis de varianza.

Dado que sólo se contó con información de autoevaluación de estudiantes de la Universidad ESAN, no se pudo estudiar el comportamiento diferencial de esta variable en función del centro de procedencia.

Por lo que respecta al sexo, la prueba *t* no mostró diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres ($t(130) = 0.823, p = .410, d = .144$). De hecho, las medias para ambos grupos fueron muy similares, tal y como se puede observar en la Tabla 26.

Tabla 26. Estadísticos descriptivos de la autoevaluación en función del sexo

	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>E_T</i>
Hombres	1.17	0.46	0.06
Mujeres	1.10	0.48	0.05

La correlación entre la autoevaluación y la edad de los participantes tampoco mostró una relación estadísticamente significativa entre estas dos variables ($r = -.071$, $p = .421$).

Finalmente, tampoco se encontraron diferencias en autoevaluación en función de la carrera actual ($F(2,129) = 0.233$, $p = .792$, η^2 parcial = .004), (ver Tabla 27).

Tabla 27. Medias marginales estimadas para autoevaluación en función de la carrera actual

	<i>M</i>	<i>E_T</i>	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Administración, Economía y Contabilidad	1.00	0.11	0.76	1.23
Psicología y Derecho	1.23	0.07	1.09	1.38
Otras	1.00	0.18	0.64	1.35

3.3.2 Análisis de las estrategias de aprendizaje en función de los datos socio-demográficos

Para estudiar la relación entre las estrategias y el centro de pertenencia se llevó a cabo un MANOVA que resultó estadísticamente significativo ($F(25,493) = 5.293$, $p < .001$, η^2 parcial = .212). Los ANOVAs de continuación, que se pueden consultar en la Tabla 28, mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de los dos centros en las estrategias de atribuciones externas, autoeficacia y expectativas, concepción de la inteligencia como modificable, conocimiento de objetivos y criterios de evaluación, control/autorregulación, control del contexto, conocimiento de fuentes y búsqueda de información, selección de la información, personalización y creatividad y transferencia.

Tabla 28. ANOVAs de continuación

Variable dependiente	F	p	η^2 parcial
Motivación intrínseca	.028	.868	.000
Motivación extrínseca	.192	.662	.000
Valor de la tarea	3.765	.053	.007
Atribuciones internas	.130	.719	.000
Atribuciones externas	15.594	.000	.029
Autoeficacia y expectativas	8.809	.003	.017
Concepción de la inteligencia como modificable	18.380	< .001	.034
Estado físico y anímico	.040	.842	.000
Ansiedad	.023	.879	.000
Autoevaluación	1.392	.239	.003
Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación	8.197	.004	.016
Planificación	.232	.630	.000
Control/Autorregulación	6.712	.010	.013
Control del contexto	18.848	.000	.035
Habilidades de interacción social y trabajo con compañeros	2.100	.148	.004
Conocimiento de fuentes y búsqueda de información	22.271	< .001	.041
Selección de información	19.681	< .001	.037
Elaboración de la información	.657	.418	.001
Adquisición de la información	.271	.603	.001
Organización de la información	1.001	.317	.002
Personalización y creatividad	5.976	.015	.011
Almacenamiento. Simple repetición	1.646	.200	.003
Almacenamiento. Memorización. Uso de mnemotécnicas	1.913	.167	.004
Manejo de recursos para utilizar eficazmente la información	1.432	.232	.003
Transferencia	16.288	< .001	.031

Si consultamos las medias para los dos grupos en estas estrategias (Tabla 29), se puede observar mayor presencia de las estrategias de autoeficacia y expectativas, conocimiento de objetivos y criterios de evaluación, control/autorregulación, control del contexto, conocimiento de fuentes y búsqueda de información, selección de la información, personalización y creatividad y transferencia en la UESAN, mientras que medias mayores en atribuciones externas y concepción de la inteligencia como modificable se encuentran en los estudiantes de la UNH.

Tabla 29. Medias marginales estimadas en función del grupo de pertenencia

	<i>Grupo</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Motivación intrínseca	UESAN	4.218	.038
	Huancavelica	4.209	.040
Motivación extrínseca	UESAN	2.927	.061
	Huancavelica	2.965	.064
Valor de la tarea	UESAN	4.248	.036
	Huancavelica	4.147	.038
Atribuciones internas	UESAN	4.314	.036
	Huancavelica	4.333	.038
Atribuciones externas	UESAN	3.396	.055
	Huancavelica	3.713	.058
Autoeficacia y expectativas	UESAN	4.277	.033
	Huancavelica	4.136	.034
Concepción de la inteligencia como modificable	UESAN	3.364	.060
	Huancavelica	3.736	.063
Estado físico y anímico	UESAN	3.674	.050
	Huancavelica	3.689	.052
Ansiedad	UESAN	3.007	.043
	Huancavelica	3.017	.046
Autoevaluación	UESAN	3.990	.036
	Huancavelica	3.928	.038
Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación	UESAN	3.711	.045
	Huancavelica	3.522	.048
Planificación	UESAN	3.161	.043
	Huancavelica	3.191	.045
Control/Autorregulación	UESAN	3.963	.029
	Huancavelica	3.854	.030
Control del contexto	UESAN	3.673	.042
	Huancavelica	3.407	.044
Habilidades de interacción social y trabajo con compañeros	UESAN	3.881	.036
	Huancavelica	3.806	.037
Conocimiento de fuentes y búsqueda de información	UESAN	3.476	.043
	Huancavelica	3.182	.045
Selección de información	UESAN	3.622	.031
	Huancavelica	3.425	.032
Elaboración de la información	UESAN	4.087	.034
	Huancavelica	4.047	.036
Adquisición de la información	UESAN	3.647	.040
	Huancavelica	3.617	.043
Organización de la información	UESAN	3.613	.044
	Huancavelica	3.677	.047
Personalización y creatividad	UESAN	3.811	.036
	Huancavelica	3.684	.038
Almacenamiento. Simple repetición	UESAN	3.267	.057
	Huancavelica	3.161	.060
Almacenamiento. Memorización. Uso de mnemotécnicas	UESAN	3.761	.048

	Grupo	M	DT
Manejo de recursos para utilizar eficazmente la información	Huancavelica	3.663	.051
	UESAN	3.824	.045
Transferencia	Huancavelica	3.902	.047
	UESAN	4.105	.034
	Huancavelica	3.907	.036

El MANOVA para estudiar diferencias en función del sexo de los participantes también resultó estadísticamente significativo ($F(25,492) = 3.387, p < .001, \eta^2$ parcial = .147). Los ANOVAs de continuación mostraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en las estrategias de motivación extrínseca, valor de la tarea, estado físico y anímico, control del contexto, habilidades de interacción social y trabajo con compañeros, organización de la información y almacenamiento, memorización, uso de mnemotécnicas.

Tabla 30. ANOVAs de continuación

Variable dependiente	F	p	η^2 parcial
Motivación intrínseca	.960	.328	.002
Motivación extrínseca	4.078	.044	.008
Valor de la tarea	4.846	.028	.009
Atribuciones internas	2.564	.110	.005
Atribuciones externas	.890	.346	.002
Autoeficacia y expectativas	.178	.673	.000
Concepción de la inteligencia como modificable	.050	.824	.000
Estado físico y anímico	4.658	.031	.009
Ansiedad	.551	.458	.001
Autoevaluación	.119	.730	.000
Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación	.024	.876	.000
Planificación	.799	.372	.002
Control/Autorregulación	1.356	.245	.003
Control del contexto	4.303	.039	.008
Habilidades de interacción social y trabajo con compañeros	8.896	.003	.017
Conocimiento de fuentes y búsqueda de información	1.115	.292	.002
Selección de información	.331	.565	.001
Elaboración de la información	13.466	< .001	.025
Adquisición de la información	.936	.334	.002
Organización de la información	16.937	< .001	.032
Personalización y creatividad	2.921	.088	.006
Almacenamiento. Simple repetición	.427	.514	.001
Almacenamiento. Memorización. Uso de mnemotécnicas	25.266	< .001	.047
Manejo de recursos para utilizar eficazmente la información	.769	.381	.001
Transferencia	.385	.535	.001

Si consultamos las medias para hombres y mujeres en estas estrategias (Tabla 31), se puede observar mayor presencia de la estrategia de estado físico y anímico en los hombres, mientras que las mujeres obtuvieron medias mayores en motivación extrínseca, valor de la tarea, control del contexto, habilidades de interacción social y trabajo con compañeros, organización de la información y almacenamiento y almacenamiento, memorización, uso de mnemotécnicas.

Tabla 31. Medias marginales estimadas en función del grupo de pertenencia

	<i>Grupo</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Motivación intrínseca	Hombres	4.180	.043
	Mujeres	4.236	.037
Motivación extrínseca	Hombres	3.051	.068
	Mujeres	2.870	.058
Valor de la tarea	Hombres	4.132	.040
	Mujeres	4.248	.034
Atribuciones internas	Hombres	4.273	.040
	Mujeres	4.358	.034
Atribuciones externas	Hombres	3.500	.063
	Mujeres	3.578	.054
Autoeficacia y expectativas	Hombres	4.221	.037
	Mujeres	4.201	.031
Concepción de la inteligencia como modificable	Hombres	3.530	.068
	Mujeres	3.550	.058
Estado físico y anímico	Hombres	3.772	.055
	Mujeres	3.615	.047
Ansiedad	Hombres	3.039	.049
	Mujeres	2.992	.041
Autoevaluación	Hombres	3.971	.041
	Mujeres	3.952	.035
Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación	Hombres	3.627	.051
	Mujeres	3.616	.043
Planificación	Hombres	3.141	.048
	Mujeres	3.197	.041
Control/Autorregulación	Hombres	3.881	.032
	Mujeres	3.930	.027
Control del contexto	Hombres	3.470	.048
	Mujeres	3.601	.041
Habilidades de interacción social y trabajo con compañeros	Hombres	3.755	.040
	Mujeres	3.910	.034
Conocimiento de fuentes y búsqueda de información	Hombres	3.296	.049
	Mujeres	3.364	.042
Selección de información	Hombres	3.545	.035
	Mujeres	3.519	.030
Elaboración de la información	Hombres	3.962	.038
	Mujeres	4.145	.032
Adquisición de la información	Hombres	3.599	.045
	Mujeres	3.657	.039
Organización de la información	Hombres	3.489	.049
	Mujeres	3.754	.042
Personalización y creatividad	Hombres	3.803	.040
	Mujeres	3.712	.034
Almacenamiento. Simple repetición	Hombres	3.251	.064
	Mujeres	3.196	.055
Almacenamiento. Memorización. Uso de mnemotécnicas	Hombres	3.510	.053

	<i>Grupo</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Manejo de recursos para utilizar eficazmente la información	Mujeres	3.861	.045
	Hombres	3.827	.051
Transferencia	Mujeres	3.885	.043
	Hombres	4.029	.039
	Mujeres	3.998	.033

Para estudiar la relación de las estrategias de aprendizaje con la edad, se llevaron a cabo diversas correlaciones de Pearson. Tal y como se puede observar en la Tabla 32, la edad se relacionó de forma positiva y estadísticamente significativa con la motivación extrínseca, la personalización y la creatividad, el almacenamiento, simple repetición y la transferencia. Sin embargo, su relación fue negativa y estadísticamente significativa con las estrategias de concepción de la inteligencia como modificable y ansiedad.

Tabla 32. Correlaciones entre la edad y las estrategias de aprendizaje

	Edad
Motivación intrínseca	.073
Motivación extrínseca	.087*
Valor de la tarea	.063
Atribuciones internas	-.047
Atribuciones externas	.055
Autoeficacia y expectativas	.035
Concepción de la inteligencia como modificable	-.268**
Estado físico y anímico	-.057
Ansiedad	-.103*
Autoevaluación	.015
Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación	-.006
Planificación	-.059
Control/Autorregulación	.064
Control del contexto	-.052
Habilidades de interacción social y trabajo con compañeros	-.034
Conocimiento de fuentes y búsqueda de información	.068
Selección de información	.058
Elaboración de la información	.008
Adquisición de la información	-.004
Organización de la información	.020
Personalización y creatividad	.114**
Almacenamiento. Simple repetición	.184**
Almacenamiento. Memorización. Uso de mnemotécnicas	.036
Manejo de recursos para utilizar eficazmente la información	-.020
Transferencia	.131**

Notas: * = $p < .05$; ** = $p < .01$.

Finalmente, sí que se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las estrategias de aprendizaje en función de la carrera actual ($F(50,986) = 2.730, p < .001, \eta^2$ parcial = .122). Los ANOVAs de continuación, que se muestran en la Tabla 33, apuntaron diferencias estadísticamente significativas en función de la carrera actual en las estrategias de motivación intrínseca, autoeficacia y expectativas, concepción de la inteligencia como modificable, conocimiento de fuentes y búsqueda de información, selección de información, organización de la información, personalización y creatividad, almacenamiento, simple repetición, y transferencia.

Tabla 33. ANOVAs de continuación

Variable dependiente	F	p	η^2 parcial
Motivación intrínseca	4.137	.016	.016
Motivación extrínseca	1.535	.216	.006
Valor de la tarea	2.715	.067	.010
Atribuciones internas	.670	.512	.003
Atribuciones externas	.113	.893	.000
Autoeficacia y expectativas	6.759	.001	.026
Concepción de la inteligencia como modificable	19.442	.000	.070
Estado físico y anímico	1.422	.242	.005
Ansiedad	.608	.545	.002
Autoevaluación	1.090	.337	.004
Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación	.741	.477	.003
Planificación	1.642	.195	.006
Control/Autorregulación	2.347	.097	.009
Control del contexto	1.544	.214	.006
Habilidades de interacción social y trabajo con compañeros	2.135	.119	.008
Conocimiento de fuentes y búsqueda de información	4.490	.012	.017
Selección de información	3.388	.035	.013
Elaboración de la información	1.397	.248	.005
Adquisición de la información	.641	.527	.002
Organización de la información	5.548	.004	.021
Personalización y creatividad	4.075	.018	.016
Almacenamiento. Simple repetición	4.552	.011	.017
Almacenamiento. Memorización. Uso de mnemotécnicas	1.320	.268	.005
Manejo de recursos para utilizar eficazmente la información	1.046	.352	.004
Transferencia	5.519	.004	.021

Las pruebas post-hoc mostraron diferencias estadísticamente significativas en las medias de motivación intrínseca entre los estudiantes de Administración, Economía y Contabilidad y los de Psicología y Derecho, a favor de estos últimos. En cuanto a las medias en autoeficacia y expectativas, las diferencias se encontraron entre los mismos grupos, también a favor de los estudiantes de Psicología y Derecho. En el caso de la estrategia de concepción de la inteligencia como modificable, sin embargo, las pruebas a posteriori mostraron diferencias estadísticamente significativas entre estos dos grupos, pero a favor de los estudiantes de Administración, Economía y Contabilidad. La media en conocimiento de fuentes y búsqueda de información, por su parte, fue estadísticamente inferior en el grupo de estudiantes de Administración, Economía y Contabilidad cuando se comparó éste al grupo de estudiantes de Psicología y Derecho. En cuanto a la estrategia de selección de la información, las pruebas a posteriori no mostraron diferencias entre grupos. La estrategia de organización de la información mostró mayores medias para los estudiantes de Administración, Economía y Contabilidad, cuando estos se comparaban con los estudiantes de Otras carreras. En cuanto a las pruebas post-hoc realizadas sobre las medias de la estrategia de personalización y creatividad, las medias fueron menores en los estudiantes de Administración, Economía y Contabilidad cuando se compararon con los de Psicología y Derecho. En cuanto a la estrategia de almacenamiento, simple repetición, las pruebas post-hoc no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre grupos. Finalmente, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de Administración, Economía y Contabilidad y los de Psicología y Derecho en la estrategia de transferencia, a favor de los segundos.

3.3.3 Análisis de las dimensiones del autoconcepto en función de los datos socio-demográficos

Para estudiar la relación entre las dimensiones del autoconcepto y el centro de pertenencia se llevó a cabo un MANOVA que resultó estadísticamente significativo ($F(5,516) = 16.929, p < .001, \eta^2$ parcial = .141). Los ANOVAs de continuación, que se pueden consultar en la Tabla 34, mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de la UESAN y UNH en las dimensiones de autoconcepto académico, emocional y familiar.

Tabla 34. ANOVAs de continuación

Variable dependiente	F	p	η^2 parcial
Autoconcepto académico	29.409	< .001	.054
Autoconcepto social	.106	.744	.000
Autoconcepto emocional	6.822	.009	.013
Autoconcepto familiar	4.920	.027	.009
Autoconcepto físico	2.461	.117	.005

Si consultamos las medias para los dos grupos en estas dimensiones (Tabla 35), se puede observar mayor autoconcepto académico y emocional en los estudiantes de la UESAN, y mayor autoconcepto familiar en los estudiantes de UNH.

Tabla 35. Medias marginales estimadas en función del grupo de pertenencia

	Grupo	M	DT
Autoconcepto académico	UESAN	7.278	.082
	Huancavelica	6.631	.087
Autoconcepto social	UESAN	7.125	.094
	Huancavelica	7.081	.098
Autoconcepto emocional	UESAN	5.369	.122
	Huancavelica	4.905	.129
Autoconcepto familiar	UESAN	7.507	.099
	Huancavelica	7.827	.105
Autoconcepto físico	UESAN	6.565	.103
	Huancavelica	6.800	.108

El MANOVA que estudiaba diferencias en las dimensiones del autoconcepto en función del sexo también resultó estadísticamente significativo ($F(5,516) = 12.939, p < .001, \eta^2$ parcial = .112). Los ANOVAs de continuación (Tabla 36)

mostraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en la dimensión del autoconcepto emocional y en la dimensión del autoconcepto físico, con medias mayores de autoconcepto emocional en hombres y de autoconcepto físico en mujeres (Tabla 37).

Tabla 36. ANOVAs de continuación

Variable dependiente	F	p	η^2 parcial
Autoconcepto académico	.015	.902	.000
Autoconcepto social	.566	.452	.001
Autoconcepto emocional	24.346	< .001	.045
Autoconcepto familiar	.432	.511	.001
Autoconcepto físico	20.417	< .001	.038

Tabla 37. Medias marginales estimadas en función del sexo

	Grupo	M	DT
Autoconcepto académico	Hombres	7.278	.082
	Mujeres	6.631	.087
Autoconcepto social	Hombres	7.125	.094
	Mujeres	7.081	.098
Autoconcepto emocional	Hombres	5.369	.122
	Mujeres	4.905	.129
Autoconcepto familiar	Hombres	7.507	.099
	Mujeres	7.827	.105
Autoconcepto físico	Hombres	6.565	.103
	Mujeres	6.800	.108

Por lo que respecta a la edad, las correlaciones mostraron una relación estadísticamente significativa y positiva entre la edad y el autoconcepto académico y entre la edad y el autoconcepto emocional, tal y como se muestra en la Tabla 38.

Tabla 38. Correlaciones entre la edad y las dimensiones del autoconcepto

	Edad
Autoconcepto académico	.094*
Autoconcepto social	.083
Autoconcepto emocional	.150**
Autoconcepto familiar	.012
Autoconcepto físico	.029

Notas: * = $p < .05$; ** = $p < .01$.

Y finalmente, el MANOVA para estudiar las medias en las dimensiones del autoconcepto en función de la carrera actual sí resultó estadísticamente significativo ($F(10,1032) = 4.748, p < .001, \eta^2$ parcial = .044), aunque con un tamaño del efecto pequeño. Tal y como se puede observar en la Tabla 39, los ANOVAs de continuación mostraron diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones de autoconcepto, excepto en autoconcepto físico.

Tabla 39. ANOVAs de continuación

Variable dependiente	F	p	η^2 parcial
Autoconcepto académico	5.665	.004	.021
Autoconcepto social	4.278	.014	.016
Autoconcepto emocional	3.064	.048	.012
Autoconcepto familiar	7.728	.000	.029
Autoconcepto físico	2.071	.127	.008

Las pruebas a posteriori realizadas, apuntaron diferencias en autoconcepto académico y emocional entre los estudiantes de Administración, Economía y Contabilidad frente a los de Psicología y Derecho, a favor de estos últimos. También diferencias en autoconcepto social entre los estudiantes de Psicología y Derecho y los de Otras carreras, a favor también de los estudiantes de Psicología y Derecho. Finalmente, las diferencias en autoconcepto familiar se encontraron entre los estudiantes de Psicología y Derecho frente a los otros dos grupos, con medias de autoconcepto familiar superiores para los primeros.

3.3.4 Análisis de las actitudes emprendedoras en función de los datos socio-demográficos

La relación entre las actitudes emprendedoras y el centro de pertenencia se llevó a cabo mediante un MANOVA, que resultó estadísticamente significativo ($F(6,517) = 14.537, p < .001, \eta^2$ parcial = .144). Los ANOVAs de continuación mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de la UESAN y UNH en ética profesional, autonomía y toma de riesgos (ver Tabla 40).

Tabla 40. ANOVAs de continuación

Variable dependiente	F	p	η^2 parcial
Proactividad	.096	.757	.000
Ética profesional	8.982	.003	.017
Empatía	2.443	.119	.005
Innovación	15.782	.000	.029
Autonomía	.365	.546	.001
Toma de riesgos	13.489	< .001	.025

Si consultamos las medias para los dos grupos en estas dimensiones (Tabla 41), se puede observar mayores medias en ética profesional en los estudiantes de la UESAN, y mayores medias en innovación y toma de riesgos en los estudiantes de Huancavelica.

Tabla 41. Medias marginales estimadas en función del grupo de pertenencia

	Grupo	M	DT
Proactividad	UESAN	5.929	.052
	Huancavelica	5.906	.055
Ética profesional	UESAN	6.020	.052
	Huancavelica	5.794	.055
Empatía	UESAN	6.029	.051
	Huancavelica	6.146	.054
Innovación	UESAN	5.855	.055
	Huancavelica	6.171	.058
Autonomía	UESAN	6.091	.050
	Huancavelica	6.047	.052
Toma de riesgos	UESAN	5.757	.053
	Huancavelica	6.038	.056

El MANOVA que estudiaba la relación entre el sexo y las actitudes emprendedoras también resultó estadísticamente significativo ($F(6,516) = 4.591$, $p < .001$, η^2 parcial = .051). Los ANOVAs de continuación (Tabla 42) tan solo mostraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en la actitud emprendedora de toma de riesgos, con mayor media de los hombres.

Tabla 42. ANOVAs de continuación

Variable dependiente	F	p	η^2 parcial
Proactividad	2.450	.118	.005
Ética profesional	2.390	.123	.005
Empatía	1.291	.256	.002
Innovación	.911	.340	.002
Autonomía	.142	.706	.000
Toma de riesgos	4.815	.029	.009

Tabla 43. Medias marginales estimadas en función del sexo

	Grupo	M	DT
Proactividad	Hombres	5.846	.058
	Mujeres	5.966	.049
Ética profesional	Hombres	5.980	.059
	Mujeres	5.861	.050
Empatía	Hombres	6.033	.057
	Mujeres	6.118	.049
Innovación	Hombres	6.047	.062
	Mujeres	5.969	.053
Autonomía	Hombres	6.053	.056
	Mujeres	6.080	.047
Toma de riesgos	Hombres	5.989	.060
	Mujeres	5.817	.051

En cuanto a la edad, no se encontró relación entre ésta y ninguna de las actitudes emprendedoras (ver Tabla 44).

Tabla 44. Correlaciones entre la edad y las dimensiones del autoconcepto

	Edad
Proactividad	.031
Ética profesional	.065
Empatía	.003
Innovación	.030
Autonomía	.078
Toma de riesgos	.029

Notas: * = $p < .05$; ** = $p < .01$.

Finalmente, el MANOVA para estudiar las medias en las actitudes emprendedoras en función de la carrera actual sí resultó estadísticamente

significativo ($F(12,1034) = 3.584, p < .001, \eta^2$ parcial = .040), aunque con un tamaño del efecto muy pequeño. Tal y como se puede observar en la Tabla 45, los ANOVAs de continuación mostraron diferencias estadísticamente significativas ética profesional, innovación y toma de riesgos.

Tabla 45. ANOVAs de continuación

Variable dependiente	F	p	η^2 parcial
Proactividad	.368	.693	.001
Ética profesional	3.842	.022	.015
Empatía	.349	.706	.001
Innovación	3.795	.023	.014
Autonomía	.737	.479	.003
Toma de riesgos	4.629	.010	.017

Las pruebas post-hoc indicaron que las diferencias en ética profesional se encontraron cuando se comparaban los estudiantes de Administración, Economía y Contabilidad frente a los de Psicología y Derecho, con mayor ética para estos últimos. En innovación, sin embargo, las pruebas a posteriori no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. Finalmente, las diferencias en toma de riesgos también se encontraron entre los grupos ya mencionados, esta vez con medias mayores en toma de riesgos para los estudiantes de Administración, Economía y Contabilidad.

3.3.5 Análisis de la esperanza en función de los datos socio-demográficos

Para estudiar la esperanza en función de los datos socio-demográficos, se llevaron a cabo dos pruebas *t* para muestras independientes, una correlación de Pearson y dos análisis de varianza.

En primer lugar, la prueba *t* que comparaba las diferencias en esperanza en función del centro, no resultó estadísticamente significativa ($t(521) = -0.884, p = .377, d = 0.077$). De hecho, las medias para ambos grupos fueron muy similares, tal y como se puede observar en la Tabla 46.

Tabla 46. Estadísticos descriptivos de la esperanza en función del centro

	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>E_T</i>
UESAN	3.23	0.37	0.02
Huancavelica	3.26	0.35	0.02

Por lo que respecta al sexo, la prueba *t* tampoco mostró diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres ($t(520) = 0.568, p = .570, d = 0.049$). Las medias para ambos grupos se pueden observar en la Tabla 47.

Tabla 47. Estadísticos descriptivos de la esperanza en función del sexo

	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>E_T</i>
Hombres	3.26	0.33	0.02
Mujeres	3.24	0.38	0.02

La correlación entre la esperanza y la edad de los participantes tampoco mostró una relación estadísticamente significativa entre estas dos variables ($r = .085, p = .056$).

Finalmente, tampoco se encontraron diferencias en esperanza en función de la carrera actual ($F(2,520) = 1.4255, p = .242, \eta^2$ parcial = .005), (ver Tabla 48).

Tabla 48. Medias marginales estimadas para esperanza en función de la carrera actual

	<i>M</i>	<i>E_T</i>	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Administración, Economía y Contabilidad	3.310	.032	3.248	3.372
Psicología y Derecho	3.249	.026	3.198	3.301
Otras	3.245	.052	3.142	3.348

3.3.6 Análisis de la satisfacción con la vida en función de los datos socio-demográficos

De la misma forma que con las variables autoevaluación y esperanza, para estudiar la satisfacción con la vida en función de los datos socio-demográficos, se llevaron a cabo dos pruebas *t* para muestras independientes, una correlación de Pearson y dos análisis de varianza.

La prueba *t* que comparaba las diferencias en satisfacción con la vida en función del centro, no resultó estadísticamente significativa ($t(523) = 1.502$, $p = .134$, $d = 0.131$). Por completud, se ofrecen las medias en la Tabla 49.

Tabla 49. Estadísticos descriptivos de la satisfacción con la vida en función del centro

	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>E_r</i>
UESAN	3.59	0.74	0.04
Huancavelica	3.49	0.77	0.04

Por lo que respecta al sexo, la prueba *t* tampoco mostró diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en satisfacción con la vida ($t(522) = 1.151$, $p = .250$, $d = 0.101$). Las medias para ambos grupos se pueden observar en la Tabla 50.

Tabla 50. Estadísticos descriptivos de la satisfacción con la vida en función del sexo

	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>E_r</i>
Hombres	3.58	0.68	0.04
Mujeres	3.51	0.81	0.04

La correlación entre la satisfacción con la vida y la edad de los participantes tampoco mostró una relación estadísticamente significativa entre estas dos variables ($r = .004$, $p = .934$).

Finalmente, tampoco se encontraron diferencias en esperanza en función de la carrera actual ($F(2,522) = 1.936$, $p = .145$, η^2 parcial = .007), (ver Tabla 51).

Tabla 51. Medias marginales estimadas para satisfacción con la vida en función de la carrera actual

	<i>M</i>	<i>E_r</i>	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
1.00	3.572	.066	3.443	3.702
2.00	3.507	.055	3.399	3.615
Otros (los 3. 6. 7 y 8)	3.433	.110	3.218	3.649

3.3.7 Análisis de la inclinación al autoempleo en función de los datos socio-demográficos

Dado que los dos indicadores de autoempleo correlacionaban de manera estadísticamente significativa y positiva ($r = .349, p < .001$), y que ambos evalúan la inclinación de los estudiantes hacia el autoempleo, ambos se trataron como dos dimensiones de un único constructo: inclinación hacia el autoempleo.

Así pues, para conocer si existieron diferencias en inclinación hacia el autoempleo en función del centro, se llevó a cabo un MANOVA que resultó estadísticamente significativo ($F(5,516) = 16.929, p < .001, \eta^2$ parcial = .141). Los ANOVAs de continuación, que se pueden consultar en la Tabla 52, mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de la UESAN y UNH en la preferencia por el autoempleo.

Tabla 52. ANOVAs de continuación

Variable dependiente	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2 parcial
Preferencia por el autoempleo	89.646	< .001	.147
Probabilidad de autoempleo	1.741	.188	.003

Si consultamos las medias para los dos grupos en esta dimensión (Tabla 53), se puede observar mayor preferencia por el autoempleo en los estudiantes de UNH.

Tabla 53. Medias marginales estimadas en función del grupo de pertenencia

	<i>Grupo</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Preferencia por el autoempleo	UESAN	4.011	.063
	Huancavelica	4.874	.066
Probabilidad de autoempleo	UESAN	3.500	.082
	Huancavelica	3.659	.087

El MANOVA que estudiaba diferencias en las dimensiones del autoempleo en función del sexo, sin embargo, no resultó estadísticamente significativo ($F(2,518) = 0.112, p = .894, \eta^2$ parcial = .001).

Por lo que respecta a la edad, las correlaciones tampoco mostraron relaciones estadísticamente significativas entre las dos dimensiones de la inclinación al autoempleo y la edad, tal y como se muestra en la Tabla 54.

Tabla 54. Correlaciones entre la edad y las dimensiones de la inclinación al autoempleo

	Edad
Preferencia por el autoempleo	-.015
Probabilidad de autoempleo	.078

Notas: * = $p < .05$; ** = $p < .01$.

Y finalmente, el MANOVA para estudiar las medias en las dimensiones de la inclinación al autoempleo en función de la carrera actual sí resultó estadísticamente significativo ($F(4,1038) = 6.184, p < .001, \eta^2$ parcial = .023), aunque con un tamaño del efecto pequeño. Tal y como se puede observar en la Tabla 55, los ANOVAs de continuación mostraron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de preferencia por el autoempleo.

Tabla 55. ANOVAs de continuación

Variable dependiente	F	p	η^2 parcial
Preferencia por el autoempleo	29.503	< .001	.045
Probabilidad de autoempleo	2.912	.462	.003

Las pruebas post-hoc diferencias entre el grupo de Administración, Economía y Contabilidad y el resto (Psicología y Derecho, y Otras), con mayores medias para los estudiantes de Administración, Economía y Contabilidad.

3.4 Análisis bivariado de las relaciones entre las variables objeto de estudio

En primer lugar, se estudiaron las relaciones de la autoevaluación con el resto de variables objeto de estudio: estrategias de aprendizaje, autoconcepto, actitudes emprendedoras, esperanza, satisfacción con la vida e inclinación al autoempleo. Las correlaciones entre la autoevaluación y las estrategias de aprendizaje pueden observarse en la Tabla 56. Tal y como se observa en la tabla, la autoevaluación tan solo se relacionó de manera estadísticamente significativa con la estrategia metacognitiva de control/autorregulación, y lo hizo de manera negativa.

Tabla 56. Correlaciones entre la autoevaluación y las estrategias de aprendizaje

	Autoevaluación
Motivación intrínseca	-.092
Motivación extrínseca	-.114
Valor de la tarea	-.081
Atribuciones internas	.021
Atribuciones externas	.051
Autoeficacia y expectativas	-.062
Concepción de la inteligencia como modificable	.113
Estado físico y anímico	-.140
Ansiedad	-.010
Autoevaluación	-.014
Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación	-.149
Planificación	-.101
Control/Autorregulación	-.180*
Control del contexto	-.117
Habilidades de interacción social y trabajo con compañeros	-.163
Conocimiento de fuentes y búsqueda de información	-.159
Selección de información	-.106
Elaboración de la información	-.036
Adquisición de la información	-.071
Organización de la información	-.087
Personalización y creatividad	-.070
Almacenamiento. Simple repetición	-.097
Almacenamiento. Memorización. Uso de mnemotécnicas	-.164
Manejo de recursos para utilizar eficazmente la información	.066
Transferencia	.017

Notas: * = $p < .05$; ** = $p < .01$.

Posteriormente, se relacionó la autoevaluación con las dimensiones del autoconcepto. Estas relaciones se pueden observar en la Tabla 57 y muestran una relación estadísticamente significativa y negativa entre la autoevaluación y el autoconcepto académico y entre la autoevaluación y el autoconcepto físico.

Tabla 57. Correlaciones entre la autoevaluación y las dimensiones del autoconcepto

	Autoevaluación
Autoconcepto académico	-.270**
Autoconcepto social	.041
Autoconcepto emocional	.015
Autoconcepto familiar	-.051
Autoconcepto físico	-.197*

Notas: * = $p < .05$; ** = $p < .01$.

En cuanto a las correlaciones entre la autoevaluación y las actitudes emprendedoras, y tal y como se puede observar en la Tabla 58, éstas no fueron estadísticamente significativas.

Tabla 58. Correlaciones entre la autoevaluación y las actitudes emprendedoras

	Autoevaluación
Proactividad	-.081
Ética profesional	-.083
Empatía	.022
Innovación	.162
Autonomía	.092
Toma de riesgos	.158

Notas: * = $p < .05$; ** = $p < .01$.

Finalmente, cuando se estudió la relación entre la autoevaluación y la esperanza, la satisfacción con la vida y los indicadores de inclinación hacia el autoempleo, los resultados mostraron una relación estadísticamente significativa y negativa entre la autoevaluación y la satisfacción con la vida.

Tabla 59. Correlaciones entre la autoevaluación y la esperanza, la satisfacción con la vida y la inclinación hacia el autoempleo

	Autoevaluación
Esperanza	-.117
Satisfacción con la vida	-.250**
Preferencia por el autoempleo	.086
Probabilidad de autoempleo	.012

Notas: * = $p < .05$; ** = $p < .01$.

En cuanto a las estrategias afectivas, de apoyo y control, se estudiaron primero las relaciones de éstas con las estrategias de aprendizaje de procesamiento de la información. Tal y como se puede observar en la Tabla 60, y como apunta la literatura, la mayoría de estas relaciones fueron positivas y estadísticamente significativas.

Tabla 60. Correlaciones entre las estrategias afectivas, de apoyo y control y las estrategias de procesamiento de la información

	CFBI	SI	EI	ADI	OI	PC	ASR	AMN	MR	TU
MI	.188**	.166**	.347**	.263**	.204**	.298**	.151**	.153**	.198**	.231**
ME	.029	.168**	.030	.050	.010	.080	.222**	-.073	-.042	.040
VT	.153**	.200**	.411**	.185**	.197**	.217**	.082	.223**	.239**	.434**
AI	.123**	.221**	.225**	.133**	.078	.198**	.064	.094*	.174**	.145**
AE	-.022	.094*	.108*	.052	-.025	.008	.193**	-.021	-.023	-.054
AEP	.173**	.367**	.290**	.171**	.138**	.404**	.168**	.131**	.159**	.316**
IM	-.072	.000	.118**	.038	-.042	.016	.113**	-.015	.003	-.061
EFA	.172**	.200**	.112*	.259**	.151**	.231**	.031	.036	.076	.133**
ANS	.029	.088*	.026	.068	.042	.089*	.046	.035	.014	.056
AUT	.228**	.324**	.331**	.243**	.205**	.301**	.034	.199**	.239**	.273**
CO	.407**	.273**	.232**	.325**	.231**	.263**	-.003	.156**	.137**	.256**
P	.451**	.257**	.225**	.517**	.415**	.253**	-.025	.152**	.241**	.222**
C/A	.351**	.303**	.364**	.421**	.313**	.383**	.065	.210**	.360**	.393**
CC	.426**	.360**	.266**	.467**	.328**	.318**	.031	.175**	.198**	.197**
IS	.191**	.251**	.314**	.135**	.265**	.257**	-.099*	.260**	.115**	.292**

Notas: MI= Motivación intrínseca; ME= Motivación extrínseca; VT= Valor de la tarea; AI= Atribuciones internas; AE= Atribuciones externas; AEP= Autoeficacia y expectativas; IM= Concepción de la inteligencia como modificable; EFA= Estado físico y anímico; ANS= Ansiedad; AUT= Autoevaluación; CO= Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación; P= Planificación; C/A= Control/Autorregulación; CC= Control del contexto; IS= Habilidades de interacción social y trabajo con compañeros; CFBI= Conocimiento de fuentes y búsqueda de información; SI= Selección de información; EI= Elaboración de la información; ADI= Adquisición de la información; OI= Organización de la información; PC= Personalización y creatividad. Pensamiento crítico; ASR= Almacenamiento. Simple repetición; AMN= Almacenamiento. Memorización. Uso de mnemotécnicas; MR= Manejo de recursos para utilizar eficazmente la información; TU= Transferencia; * = $p < .05$; ** = $p < .01$.

En cuanto a las relaciones entre las estrategias afectivas y las dimensiones del autoconcepto, éstas también fueron mayoritariamente positivas y estadísticamente significativas, a excepción de la estrategia de concepción de la inteligencia como modificable, que no correlacionó con ninguna dimensión del autoconcepto (ver Tabla 61).

También las actitudes emprendedoras correlacionaron de forma positiva y estadísticamente significativa con la mayoría de las estrategias de aprendizaje afectivas, a excepción de las de motivación extrínseca, que tan solo correlacionó con ética profesional; atribuciones externas, que solo correlacionó con empatía; y concepción de la inteligencia como modificable y ansiedad, que no correlacionaron con ninguna actitud emprendedora (tabla 62).

Tabla 61. Correlaciones entre las estrategias afectivas, de apoyo y control y las dimensiones del autoconcepto

	AAC	AEM	ACS	AFA	AFI
MI	.114**	.139**	.182**	.204**	.029
ME	.111*	.126**	.308**	.164**	.125**
VT	.180**	.137**	.096*	.152**	.000
AI	.136**	.142**	.072	.124**	.081
AE	.050	.151**	.192**	.206**	.093*
AEP	.274**	.231**	.272**	.219**	.161**
IM	-.061	.056	.022	.076	.043
EFA	.245**	.231**	.255**	.319**	.299**
ANS	.145**	.119**	.263**	.082	.108*
AUT	.213**	.100*	.096*	.128**	.096*
CO	.230**	.051	.079	.099*	.168**
P	.325**	.066	.147**	.187**	.200**
C/A	.287**	.193**	.144**	.212**	.153**
CC	.300**	.114**	.181**	.226**	.214**
IS	.264**	.359**	.072	.217**	.196**

Notas: AAC = Autoconcepto académico; AEM = Autoconcepto emocional; ACS = Autoconcepto social; AFA = Autoconcepto familiar; AFI = Autoconcepto físico; * = $p < .05$; ** = $p < .01$.

Tabla 62. Correlaciones entre las estrategias afectivas, de apoyo y control y las actitudes emprendedoras

	PRO	EPR	EMP	INN	AU	TR
MI	.351**	.334**	.279**	.321**	.319**	.246**
ME	.042	.135**	-.040	.029	.046	.036
VT	.338**	.278**	.208**	.236**	.244**	.136**
AI	.179**	.207**	.193**	.198**	.170**	.170**
AE	.041	.074	.113**	.069	.059	.056
AEP	.249**	.367**	.215**	.244**	.278**	.231**
IM	-.042	.003	.082	.058	-.049	.036
EFA	.146**	.147**	.064	.102*	.106*	.151**
ANS	.018	.076	-.005	.022	.028	.059
AUT	.252**	.241**	.204**	.288**	.273**	.245**
CO	.111*	.156**	.026	.098*	.047	.097**
P	.099*	.070	.063	.087*	.015	.140**
C/A	.279**	.298**	.185**	.261**	.218**	.206**
CC	.151**	.166**	.063	.171**	.103*	.125**
IS	.182**	.175**	.190**	.199**	.143**	.138**

Notas: PRO = Proactividad; EPR = Ética profesional; EMP = Empatía; INN = Innovación; AU = Autonomía; TR = Toma de riesgos; * = $p < .05$; ** = $p < .01$.

En cuanto a la relación de las estrategias afectivas con la esperanza, la satisfacción con la vida, la preferencia por el autoempleo y la probabilidad de autoempleo, las correlaciones también fueron mayoritariamente positivas y estadísticamente significativas. Mientras que la esperanza correlacionó con todas las estrategias de aprendizaje afectivas excepto con concepción de la inteligencia como modificable, la satisfacción de la vida no lo hizo con motivación intrínseca, atribuciones intrínsecas y extrínsecas, concepción de la inteligencia como modificable, ansiedad y autonomía; la preferencia por el autoempleo solo correlacionó con la motivación intrínseca, el valor de la tarea, las atribuciones externas, la concepción de la inteligencia como modificable, la planificación y el control/autorregulación; y la probabilidad de autoempleo se relacionó también con las mismas, añadiendo además la motivación extrínseca, la autoeficacia y expectativas, la autonomía y el control del contexto.

Tabla 63. Correlaciones entre las estrategias afectivas, de apoyo y control y la esperanza, la satisfacción con la vida y la inclinación hacia el autoempleo

	Esperanza	Satisfacción	Pref. AE	Prob. AE
MI	.307**	.070	.188**	.182**
ME	.153**	.102*	.038	.102*
VT	.189**	.097*	.164**	.141**
AI	.162**	.069	.060	.077
AE	.089*	.002	.135**	.079
AEP	.370**	.200**	.074	.165**
IM	.013	-.045	.103*	.090*
EFA	.302**	.327**	.073	.068
ANS	.087*	.080	-.017	.008
AUT	.288**	.080	.067	.133**
CO	.185**	.161**	.003	.048
P	.283**	.218**	.117**	.117**
C/A	.353**	.145**	.118**	.184**
CC	.268**	.279**	-.002	.089*
IS	.218**	.226**	.011	.064

Notas: Pref. AE = Preferencia por autoempleo; Prob. AE = Probabilidad de autoempleo; * = $p < .05$; ** = $p < .01$.

Las relaciones de las estrategias de procesamiento de la información y el resto de variables objeto de estudio fueron en la misma línea que las estrategias de aprendizaje afectivas presentadas anteriormente.

Por ejemplo, en la Tabla 64 se pueden observar las relaciones entre las estrategias de procesamiento de la información y las dimensiones del autoconcepto, que fueron mayoritariamente positivas y estadísticamente significativas.

Tabla 64. Correlaciones entre las estrategias de procesamiento de la información y las dimensiones del autoconcepto

	AAC	AEM	ACS	AFA	AFI
CFBI	.305**	.080	.129**	.070	.203**
SI	.360**	.149**	.287**	.101*	.209**
EI	.227**	.146**	.099*	.109*	.054
ADI	.308**	.100*	.129**	.144**	.236**
OI	.254**	.137**	-.018	.149**	.183**
PC	.302**	.120**	.217**	.099*	.223**
ASR	.139**	.059	.260**	.171**	.037
AMN	.136**	.171**	-.060	.035	.038
MR	.193**	.088*	.007	.133**	.125**
TU	.336**	.129**	.092*	.168**	.107*

Notas: * = $p < .05$; ** = $p < .01$.

En la Tabla 65, se observan las relaciones de las estrategias de procesamiento de la información con las actitudes emprendedoras. Estas son, también en su gran mayoría, positivas y estadísticamente significativas.

Tabla 65. Correlaciones entre las estrategias de procesamiento de la información y las actitudes emprendedoras

	PRO	EPR	EMP	INN	AU	TR
CFBI	.210**	.158**	.072	.111*	.109*	.130**
SI	.196**	.250**	.120**	.173**	.128**	.147**
EI	.254**	.269**	.198**	.222**	.184**	.176**
ADI	.258**	.223**	.150**	.252**	.170**	.225**
OI	.200**	.205**	.185**	.273**	.153**	.184**
PC	.229**	.266**	.238**	.322**	.253**	.250**
ASR	.107*	.196**	.086*	.035	.120**	.027
AMN	.169**	.160**	.135**	.129**	.080	.012
MR	.161**	.159**	.139**	.190**	.104*	.168**
TU	.262**	.318**	.209**	.217**	.228**	.176**

Notas: * = $p < .05$; ** = $p < .01$.

Finalmente, mientras que las relaciones de estas estrategias fueron en la misma línea en el caso de la esperanza, la satisfacción con la vida y la probabilidad de autoempleo, no fue ese el caso de la preferencia por el autoempleo, que tan solo correlacionó de forma estadísticamente significativa y positiva con la estrategia de manejo de recursos (ver Tabla 66).

Tabla 66. Correlaciones entre las estrategias de procesamiento de la información y la esperanza, la satisfacción con la vida y la inclinación hacia el autoempleo

	Esperanza	Satisfacción	Pref. AE	Prob. AE
CFBI	.261**	.194**	.004	.105*
SI	.350**	.228**	-.040	.118**
EI	.237**	.114**	.059	.104*
ADI	.361**	.198**	.047	.095*
OI	.318**	.159**	.070	.132**
PC	.421**	.207**	.038	.163**
ASR	.093*	.119**	.022	.094*
AMN	.194**	.087*	.038	.078
MR	.258**	.098*	.103*	.148**
TU	.336**	.183**	.084	.193**

Notas: * = $p < .05$; ** = $p < .01$.

Por lo que respecta a las relaciones de las dimensiones del autoconcepto con el resto de variables (además de con la autoevaluación y las estrategias de aprendizaje, vistas anteriormente), las relaciones observadas fueron en la línea de lo esperado, siendo todas ellas positivas y estadísticamente significativas en el caso de las actitudes emprendedoras, excepto por la relación entre el autoconcepto social (ver Tabla 67). En el caso de la esperanza y la satisfacción con la vida, y como se ve en la Tabla 68, fueron todas positivas y estadísticamente significativas. Finalmente, esta fue también la línea de resultados con la inclinación hacia el autoempleo, excepto por el autoconcepto social y el académico (este último solo para el caso de la preferencia por el autoempleo).

Tabla 67. Correlaciones entre las dimensiones del autoconcepto y las actitudes emprendedoras

	PRO	EPR	EMP	INN	AU	TR
AAC	.216**	.336**	.136**	.136**	.188**	.160**
AEM	.250**	.230**	.275**	.233**	.230**	.177**
ACS	.123**	.207**	.080	.141**	.183**	.144**
AFA	.233**	.244**	.190**	.209**	.183**	.115**
AFI	.126**	.208**	.117**	.200**	.103*	.193**

Notas: * = $p < .05$; ** = $p < .01$.

Tabla 68. Correlaciones entre las dimensiones del autoconcepto y la esperanza, la satisfacción con la vida y la inclinación hacia el autoempleo

	Esperanza	Satisfacción	Pref. AE	Prob. AE
AAC	.374**	.331**	.040	.140**
AEM	.341**	.224**	.138**	.138**
ACS	.251**	.194**	.002	.052
AFA	.246**	.337**	.224**	.186**
AFI	.308**	.308**	.188**	.149**

Notas: * = $p < .05$; ** = $p < .01$.

En cuanto a las actitudes emprendedoras, y tal y como se preveía, estas correlacionaron de manera positiva y estadísticamente significativa con la esperanza, la satisfacción con la vida, la preferencia por el autoempleo y la probabilidad de autoemplearse (tabla 69).

Tabla 69. Correlaciones entre las actitudes emprendedoras y la esperanza, la satisfacción con la vida y la inclinación hacia el autoempleo

	Esperanza	Satisfacción	Pref. AE	Prob. AE
PRO	.293**	.145**	.224**	.203**
EPR	.359**	.193**	.105*	.201**
EMP	.261**	.121**	.225**	.174**
INN	.322**	.109*	.301**	.233**
AU	.262**	.113**	.183**	.183**
TR	.292**	.147**	.186**	.203**

Notas: * = $p < .05$; ** = $p < .01$.

Finalmente, la esperanza correlacionó de manera positiva con la satisfacción con la vida y las dos dimensiones de la inclinación al autoempleo; la satisfacción con la vida solo lo hizo con la probabilidad de autoempleo; y, tal y como

se recogió en el punto anterior (3.3.7), las dos dimensiones de la inclinación al autoempleo correlacionaron también de forma positiva y estadísticamente significativa.

Tabla 70. Correlaciones entre la esperanza, la satisfacción con la vida y la inclinación hacia el autoempleo

	Esperanza	Satisfacción	Pref. AE	Prob. AE
Esperanza	1	--	--	--
Satisfacción	.442**	1	--	--
Pref. AE	.146**	.027	1	--
Prob. AE	.228**	.120**	.349**	1

Notas: * = $p < .05$; ** = $p < .01$.

3.5 Puesta a prueba de las hipótesis

Para estudiar las hipótesis planteadas, tal y como se ha especificado en la sección de Análisis de datos del presente estudio, se llevaron a cabo diversas correlaciones entre el indicador de probabilidad de autoempleo y los ítems de los diversos cuestionarios que recogían los diversos contenidos planteados en las hipótesis.

En primer lugar, se correlacionó el indicador de probabilidad de autoempleo con los ítems cuyo contenido hacía referencia a la percepción de oportunidades, para poner a prueba la Hipótesis 1: *“Existirá una relación positiva entre la intención de los estudiantes de emprender (o inclinación hacia el autoempleo) y la percepción de oportunidades”* (McMullen y Shepherd, 2006; Serida et al, 2013; Smith (1967), Meredith, Nelson y Neck (1982), Kirzner (1983), Stevenson y Gumpert (1985), Timmons (1989), Dana (1995), Shaney Venkataraman (2000), Bygrave y Zacharakis (2004), Timmons y Spinelli (2004) citados por Filion , 2011). Los resultados, que se pueden observar en la Tabla 71, mostraron relaciones positivas y, por tanto, el cumplimiento de la hipótesis, entre el indicador de la probabilidad de autoempleo y los diversos ítems, excepto en el caso del ítem *“Si es necesario, adapto mi modo de trabajar a las exigencias de los diferentes profesores*

y *materias*”, cuya relación con el indicador de probabilidad de autoempleo no resultó estadísticamente significativa.

Tabla 71. Correlaciones entre la probabilidad de autoempleo y la percepción de oportunidad

	Probabilidad AE	
	<i>r</i> ^{Pearson}	<i>r</i> ^{Spearman}
Lo que aprenda en unas asignaturas lo podré utilizar en otras y también en mi futuro profesional	.123**	.135**
Si es necesario, adapto mi modo de trabajar a las exigencias de los diferentes profesores y materias	.073	.085
Soy capaz de seleccionar la información necesaria para estudiar con garantías las asignaturas	.176**	.193**
Cuando oigo o leo una afirmación, pienso en otras alternativas posibles	.167**	.151**
Cuando tengo que afrontar tareas nuevas, recuerdo lo que ya sé y he experimentado para aplicarlo, si puedo, a esa nueva situación	.191**	.190**
Sabiendo que las condiciones en mi profesión están cambiando, intento buscar activamente nuevas oportunidades	.206**	.262**
Puedo pensar en muchas formas de conseguir las cosas que en mi vida son importantes para mí	.222**	.229**
Hasta ahora he conseguido en mi vida las cosas que considero importantes	.151**	.169**

Notas: * = $p < .05$; ** = $p < .01$.

En segundo lugar, se calcularon correlaciones de Pearson y de Spearman entre el indicador de probabilidad de autoempleo y los indicadores relativos a la percepción de capacidad, para poner a prueba la Hipótesis 2: “*La intención de los estudiantes por emprender y la percepción de «ser capaz de», se relacionarán de forma positiva*” (Arennius y Mennity, 2005; ElyyHess (1983), Cole (1942), Aitken (1965), Belshaw (1955), Chandler (1962), Leibenstein (1968), Wilken(1979), Pearce (1981), Casson (1982), citados por Fillion, 2011; Serida et al, 2013) .Los resultados se muestran en la Tabla 72 y apuntan al cumplimiento de la hipótesis en todos los casos.

Tabla 72. Correlaciones entre la probabilidad de autoempleo y la percepción de capacidad

	Probabilidad AE	
	<i>r</i> _{Pearson}	<i>r</i> _{Spearman}
Estoy seguro de que puedo entender incluso los contenidos más difíciles de las asignaturas de este ciclo	.130**	.148**
Soy capaz de conseguir en los estudios lo que me proponga	.163**	.154**
En determinados temas, una vez que los he estudiado y he profundizado en ellos, soy capaz de aportar ideas personales y justificarlas	.115**	.107*
Hago bien los trabajos escolares o profesionales	.116**	.110*
Mis profesores me consideran buen trabajador	.119**	.120**
Mis profesores me consideran inteligente y trabajador	.127**	.118**
Imagino que seré muy ambicioso en mi trabajo	.144**	.173**
Me gusta la idea de tener retos en mi práctica profesional	.155**	.187**
Me puedo imaginar haciendo algo innovador como profesional	.207**	.243**
Me puedo ver a mí mismo empezando algo innovador en el lugar de trabajo	.210**	.253**
Incluso cuando los demás se desaniman, yo sé que puedo encontrar una forma de solucionar el problema	.130**	.141**
Hasta ahora he conseguido en mi vida las cosas que considero importantes para mí	.151**	.169**

Notas: * = $p < .05$; ** = $p < .01$.

Finalmente, se calcularon correlaciones de Pearson y de Spearman entre el indicador de probabilidad de autoempleo y los indicadores relativos a la toma de riesgos y la ansiedad, para poner a prueba la Hipótesis 3: *“La toma de riesgos se relacionará positivamente con la iniciativa por emprender, y las variables más relacionadas con la ansiedad o el miedo de forma negativa”* Filion (2011) y Serida et al. (2013). Los resultados se muestran en la Tabla 73 y apuntan al cumplimiento de la hipótesis en cuanto a la parte de relación positiva entre autoempleo y toma de riesgos, pero no apoyan la hipótesis de la relación negativa entre ansiedad y autoempleo. Tanto en esta hipótesis como en las anteriores, los resultados de las correlaciones de Pearson y de Spearman han sido muy similares.

Tabla 73. Correlaciones entre la probabilidad de autoempleo y la toma de riesgo y el temor/ansiedad

	Probabilidad AE	
	<i>r</i> _{Pearson}	<i>r</i> _{Spearman}
Cuando hago un examen me pongo muy nervioso	.024	.018
Cuando he de hablar en público me pongo muy nervioso	-.028	-.014
Muchas cosas me ponen nervioso/a	-.006	-.016
Me asusto con facilidad	-.043	-.091*
Creo que soy arriesgado comparado con otros que conozco	.167**	.229**
Creo que para ser un profesional de éxito, tendré que tomar riesgos en mi carrera	.158**	.220**
Prefiero arriesgarme y perder que darme cuenta más adelante de que desperdicié una gran oportunidad	.176**	.259**

Notas: * = $p < .05$; ** = $p < .01$.

3.6 Análisis multivariado de las relaciones entre las variables objeto de estudio

Para terminar, se especificó y estimó un modelo de ecuaciones estructurales en el que se hipotetizaban distintas relaciones entre las variables de estudio. Tal y como se recoge en la sección de resultados (2.3.5), se partió de las hipótesis siguientes:

- La autoevaluación, las estrategias de aprendizaje, las dimensiones del autoconcepto y las actitudes emprendedoras predecirán la esperanza disposicional.
- La autoevaluación, las estrategias de aprendizaje, las dimensiones del autoconcepto y las actitudes emprendedoras predecirán la satisfacción con la vida.
- La autoevaluación, las estrategias de aprendizaje, las dimensiones del autoconcepto y las actitudes emprendedoras predecirán la inclinación hacia el autoempleo.

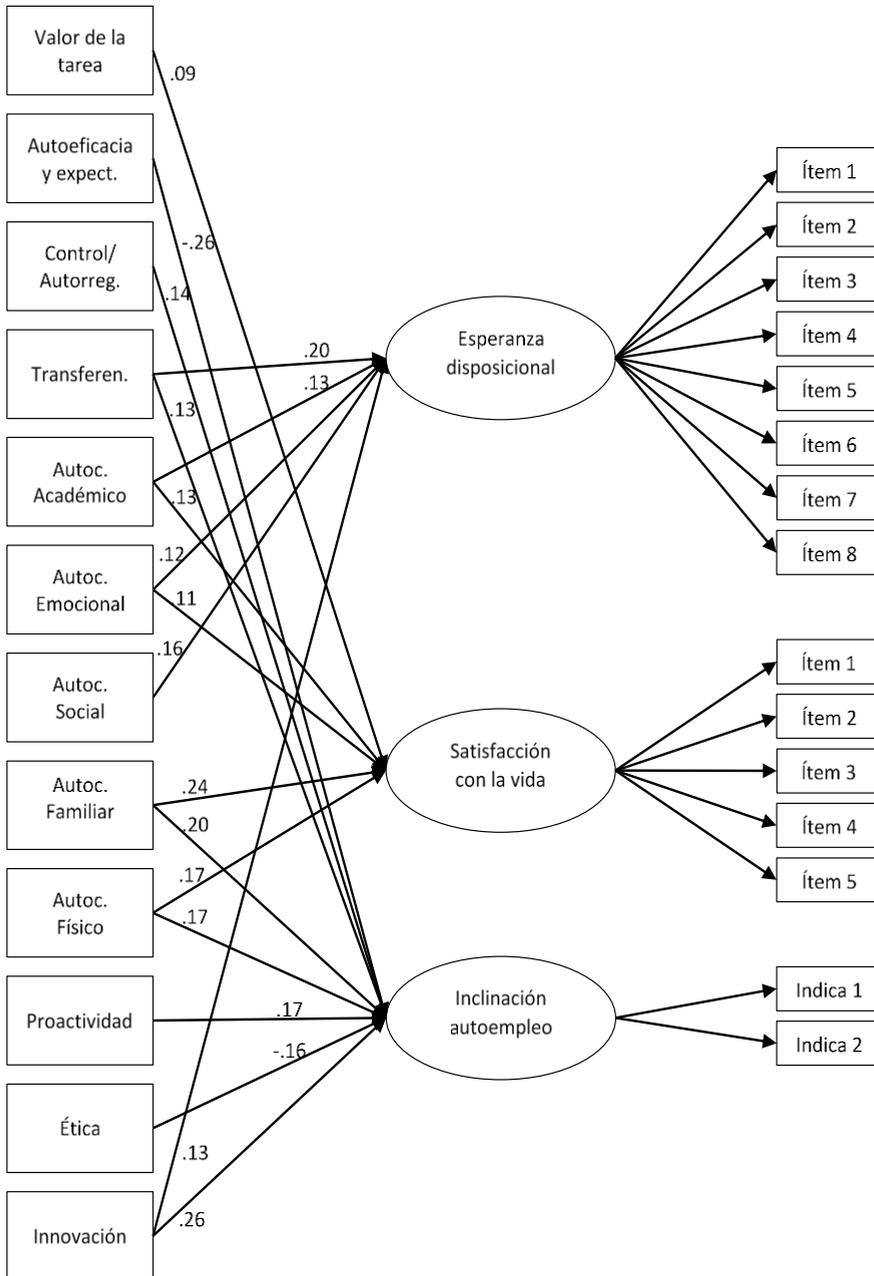
- La autoevaluación, las estrategias de aprendizaje, las dimensiones del autoconcepto y las actitudes emprendedoras se relacionarán positivamente entre sí.
- La esperanza, la satisfacción con la vida y la inclinación hacia el autoempleo se relacionarán positivamente entre sí.

A partir de los resultados encontrados en la sección anterior (3.4), se modificaron dichas hipótesis, de la siguiente manera:

- La autoevaluación no tendrá un papel relevante en la predicción de la esperanza, la satisfacción con la vida y la inclinación hacia el autoempleo.
- La estrategia de aprendizaje basada en la concepción de la inteligencia como modificable no se relacionará con la esperanza.
- Las estrategias de aprendizaje de motivación intrínseca, atribuciones internas, atribuciones externas y concepción de la inteligencia como modificable no se relacionarán con la satisfacción con la vida.
- Las estrategias de aprendizaje de atribuciones internas, estado físico y anímico, ansiedad, conocimiento de objetivos y criterios de evaluación, habilidades de interacción social y trabajo con compañeros y almacenamiento, memorización, uso de mnemotécnicas no se relacionarán con la inclinación hacia el autoempleo; tampoco lo hará el autoconcepto social.

Partiendo de estas modificaciones, se especificó y estimó el modelo de ecuaciones estructurales. Este modelo tuvo un ajuste general adecuado (χ^2 (534) = 680.009, $p < .001$, CFI = .925, RMSEA = .023 [.017-.028]). En la Figura 19, se muestran las relaciones predictivas que resultaron estadísticamente significativas.

Figura 19. Relaciones estadísticamente significativas en el modelo de ecuaciones estructurales



*Nota: Para mayor claridad no se incluyen en la Figura las variables que no predijeron de forma significativa, ni las correlaciones entre variables exógenas ni endógenas.

Tal y como se observa en la Figura 19, la esperanza disposicional fue explicada por la estrategia de aprendizaje de transferencia, las dimensiones del autoconcepto académico, emocional y social, y por la actitud emprendedora de innovación, siendo en todos los casos relaciones positivas, consiguiéndose explicar cerca del 50% de dicha variable ($r^2 = .460$). La satisfacción con la vida, por su parte, fue explicada por la estrategia de valor de la tarea y por todas las dimensiones del autoconcepto, excepto por el social, siendo también todas ellas relaciones positivas. Se consiguió un porcentaje de explicación del 33.4%. Y, finalmente, la inclinación hacia el autoempleo se predijo con tres estrategias de aprendizaje: autoeficacia y expectativas, control/autorregulación y transferencia; dos dimensiones del autoconcepto: familiar y físico; y tres actitudes emprendedoras: proactividad, ética profesional e innovación. Estas relaciones fueron positivas excepto por las relativas a la autoeficacia y expectativas y la ética profesional. En este caso, el porcentaje de varianza explicado fue del 41.5%.

Las correlaciones entre las estrategias de aprendizaje, las dimensiones del autoconcepto y las actitudes emprendedoras fueron todas en sentido positivo. Finalmente, la esperanza correlacionó de manera positiva y estadísticamente significativa con la satisfacción con la vida ($r = .532, p < .001$), pero ni la esperanza ni la satisfacción con la vida correlacionaron de forma significativa con la inclinación hacia el autoempleo ($r = .095, p = .090$ y $r = -.037, p = .495$, respectivamente).

4 Discusión

El estudio del emprendimiento se inicia con Cantillon (1755) que observó en algunos responsables de la actividad administrativa de negocios, características psicológicas que le agregaban cierto valor diferencial. A estas personas se les pasó a llamar “emprendedores”, quienes con características especiales como el no temer al riesgo o su búsqueda de oportunidades o su disposición a la innovación, aseguraban las metas de la empresa y a la vez le inyectaban rasgos distintivos y de valor, que le aseguraban su presencia en el tiempo.

Esas cualidades diferenciadas, pasaron a ser denominadas "espíritu emprendedor", reuniendo un conjunto de habilidades cognitivas y afectivas, actitudes y comportamientos, que dan lugar al llamado "perfil del emprendedor" en el campo psicológico. Su estudio es la razón de esta investigación, enmarcándonos más concretamente en un colectivo de estudiantes universitarios que cumplen criterios para ser considerados "emprendedores potenciales", en el contexto socio-cultural de dos universidades peruanas, una pública y otra privada.

Para ello hemos abordado en esta investigación, más allá de profundizar en la importancia teórica de las bases del emprendimiento, un estudio empírico sobre una muestra representativa y suficiente. Presentamos los resultados de los análisis de fiabilidad y validez de cada instrumento utilizado, junto al estudio de las

variables implicadas. En primer lugar, atendemos a las actitudes fundamentales del emprendedor como toma de riesgos, innovación y proactividad (entendida como acción fruto del encuentro de oportunidades) pero también otras de gran relevancia como la empatía (fundamental para la gestión eficiente de los colaboradores) y la ética profesional (base de la responsabilidad y las relaciones de confianza). Seguidamente, centramos el estudio en analizar la dinámica cognitiva del futuro emprendedor atendiendo a las estrategias de aprendizaje universitario de las que hace uso, siguiendo el modelo propuesto por Gargallo et al. (2009). Estas variables no habían sido abordadas con anterioridad en relación al perfil emprendedor y es por tanto una primera contribución de esta tesis. Similar situación se plantea con dos variables de la psicología positiva, como son la satisfacción con la vida y la esperanza disposicional del futuro emprendedor, que tampoco antes, hasta donde conocemos, se habían aproximado empíricamente.

Respecto al autoconcepto, se ha incorporado también de manera novedosa en este estudio de relación con el emprendimiento en universitarios peruanos, dando lugar a una publicación internacional sobre el comportamiento y propiedades psicométricas de la escala de Autoconcepto de Muisu y García (1994).

Se han realizado análisis de todas estas variables en función de los datos sociodemográficos, análisis bivariados, y pruebas de hipótesis identificadas como relevantes en el marco teórico. Finalmente, a la luz de los resultados de los apartados anteriores, se presenta de forma integrada un análisis conjunto consistente en la evaluación de un modelo de ecuaciones estructurales entre las variables objeto de estudio.

La presente investigación se desarrolló con 527 estudiantes universitarios, donde seis de cada diez encuestados pertenecen al género femenino, con una edad predominante de unos 22 años. El perfil típico de estudiante que ha entrado en esta investigación, pertenece a carreras vinculadas a la creación o gestión de negocios, con más de la mitad de sus estudios profesionales ya aprobados. Señalar que proceden de forma equilibrada en número a contextos bien distintos como son una universidad privada ubicada en la capital del país y una universidad pública sita en la región con más necesidad de desarrollo socioeconómico del Perú (Paredes y Cayo, 2013).

Los análisis de fiabilidad y validez para todos los instrumentos de medida fueron adecuados y coherentes con sus validaciones previas en población española:

Escala de Actitudes Emprendedoras en Estudiantes (Oliver y Galiana, 2015); Autoconcepto (Musitu y García, 1999); Esperanza disposicional (Galiana et al, 2015); Satisfacción con la vida (Atienza, et al, 2000). Únicamente el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios- CEVEAPEU (Gargallo, et al, 2009) había sido estudiado previamente en muestra peruana (Bustos, 2012; Bustos et al, en prensa).

Recordemos que las estrategias de aprendizaje son las grandes herramientas del pensamiento, útiles para potenciar y extender su acción en cualquier lugar donde se emplean (Beltrán, 2003). En este amplio colectivo de estudiantes peruanos, respecto a las estrategias afectivas, de apoyo y de control, se destaca el uso de tres de ellas: el uso de motivación intrínseca, su sentido de autoeficacia y expectativas así como el valor que se les confiere a las tareas. Estos elementos darían impulso a la acción como estudiantes autónomos, que hacen lo que quieren hacer y se encuentran motivados por la necesidad de lograr autonomía y autodeterminación (Beltrán, 1998). Se mueven por curiosidad y por novedad, necesitan sentirse dueños de sus acciones en base a sus propias necesidades y experimentar su propio poder para dirigir su conducta (Csikszentmihalyi y Nakamura, citado por Beltrán, 1998). A eso le agregamos que por su buen nivel de autoeficacia, están convencidos de poder llevar a cabo una tarea (Pintrich y De Groot, 1990, citado en Peñalosa, Landa y Vega, 2006). Además están orientados a identificar el valor de las tareas emprendidas (Chiecher, Donolo y Rinaudo, 2007). En conjunto, hablaríamos de un colectivo de estudiantes que posee las bases cognitivas motivacionales y de control para arrancar y mantener el esfuerzo frente a una tarea como sería el emprender un nuevo negocio. Hemos hablado de las estrategias más prevalentes o las que se manifiestan con mayor intensidad, pero es igualmente relevante a la hora de describir este colectivo, o tomar una foto fija de sus características el indicar cuales están menos presentes. Y en esta primera visión se observa la presencia de ansiedad, más baja comparativamente a las demás características pero dentro de los niveles promedio, entorno al anclaje 3. Este nivel de ansiedad no supondría un freno para el logro de objetivos (Bertoglia, 2005). En sentido opuesto, ya que se manifiestan con valores bajos, hallamos la estrategia de planificación y de motivación extrínseca. La primera de ellas, la de planificar, es importante a ser desarrollada, dado que se trata de una de las principales estrategias metacognitivas para fortalecer la autorregulación. Pensemos que en todo proyecto es importante saber qué hacer (*knowingwhat*) lo que se quiere conseguir (objetivos), pero también el saber cómo (*knowinghow*) (Gonzales-Pianda

y Núñez, 2006; Gargallo et al, 2009). A la luz de estos resultados, otra contribución de la tesis sería tratar de identificar esta debilidad y convertirla en un reto para ser desarrollada tanto por los estudiantes a nivel individual como colectivamente desde las universidades con iniciativas de estrategias docentes a favor de la toma de conciencia de trabajar acorde a planes. Respecto a la otra estrategia detectada como poco presente, la motivación extrínseca, consideramos que es menos preocupante su poca presencia ya que lo que se busca es que los alumnos y alumnas potencien su autonomía, su locus de control interno, que pongan en valor su propio aprendizaje, lo doten de sentido y dependan menos, por ejemplo de refuerzos externos como son las calificaciones.

Respecto al segundo conjunto de estrategias de aprendizaje relacionadas con el procesamiento de la información, todas se hallan por encima de los niveles entorno al 4 (de nuevo entendiendo que nos situamos en la métrica de la escala de respuesta tipo Likert donde el valor menor es 1 y máximo 5). Esto habla de un uso de herramientas cognitivas donde destaca la puesta en escena de habilidades para la elaboración de información, con las que desarrollarían relaciones, referentes y significados comunes entre los materiales (relaciona la nueva información con la vieja) y a la vez establece conexiones internas (relacionando los datos informativos unos con otros) según Beltrán (1998). Esta estrategia de elaboración de información se ve fortalecida por otra estrategia que sobresale como es la transferencia de información, que implicaría que lo aprendido se transfiera a otras tareas semejantes o diferentes (Voos, 1987, citado en Beltrán, 1998). También los resultados de este trabajo por primera vez revelan en población de estudiantes peruanos, que los recursos menos utilizados son el conocimiento de fuentes y la búsqueda de información. Esta carencia relevante afectaría dificultando la ampliación de la información requerida para poner en marcha el emprendimiento y el desarrollo de ideas innovadoras. Su importancia radica en que el uso de la comunicación a través del ordenador y de flujos de información a través de internet, tienen una importancia estratégica decisiva en las sociedades desarrolladas ya que a través de estos medios también se está dando forma a la cultura futura (Muñoz, 2011). Para los agentes de toma de decisión en contexto universitario, se lanza desde esta tesis la invitación a continuar desarrollando con mayor ímpetu iniciativas que promuevan el uso de estas estrategias facilitando al estudiantado tanto la formación en búsquedas en metabases de datos, motores de búsqueda como el equipamiento y recursos para su puesta en marcha.

Por otro lado también se observa que la estrategia de procesamiento de información menos usada es la denominada almacenamiento por simple repetición, la que está asociada a aprendizajes de tipo asociativos y menos profundos y que si bien son requeridos en tareas de aprendizaje concretos requeridos en otras especialidades, no son tan fundamentales en las tareas exigidas por las actividades profesionales del colectivo que nos ocupa.

Respecto a las actitudes hacia el emprendimiento (Oliver y Galiana, 2015) medidas en nuestro colectivo de estudiantes universitarios, se hallan presentes en niveles altos, entorno al 6 (de nuevo entendiendo que nos situamos en una métrica de escala de respuesta tipo Likert, ahora donde el valor menor es 1 y el máximo 7). Así pues, los estudiantes reflejarían un perfil actitudinal marcadamente consistente al deseado para los emprendedores, y por tanto importantes a ser identificadas para poder acelerar la selección de potenciales emprendedores y desarrollar mejor el espíritu emprendedor entre los estudiantes (Hermansen-Kobulnicky y Moss, 2004).

Al estar la actitud de la empatía presente de manera predominante en el colectivo de estudiantes universitarios estudiado en esta investigación, visualizamos en ellos una buena inclinación a comprender a los que le rodean y a sentirse identificados con las necesidades sociales y humanas de los que los demás, esta actitud es de vital importancia en las intenciones emprendedoras ya que hablaría de una inclinación al emprender considerando las necesidades ajenas y no solo las propias. (SHRM Foundation Report, 2013). En otras palabras, para Petrillo (2009), el ser-uno-en-otro intencional se trataría de un recubrimiento o fusión de lo propio y lo extraño.

Esta actitud empática incluye en su constructo la existencia de uno de los valores más importantes propios de las llamadas organizaciones virtuosas (SHRM Foundation Report, 2013), el valor de la benevolencia, valor constitutivo de la empatía, por la cual se trata de mejorar y preservar el bienestar de otras personas (Schwartz, 2006). Efectivamente, tranquiliza y regocija reconocer su presencia de manera importante en estos estudiantes peruanos al igual que en la población mundial estudiada transculturalmente por Shalom Schwartz (2006).

La segunda actitud predominantemente presente en el presente estudio empírico, es la autonomía, aquella que orienta al alumno a la libertad, a la búsqueda de una independencia en su expresión, en sus pensamientos y acciones,

el uso del libre albedrío. No es de extrañar entonces que se le relacione con las iniciativas emprendedoras. En nuestro colectivo revelaría una voluntad a la expresión de sí mismo que acompañaría la intención de hacer algo nuevo distinto que lo diferencie de los demás y para la cual no requiere ser igual que los demás, una expresión de libertad emparentada con las actitudes innovadoras que a su vez podría influir en la proactiva. El logro de la autonomía en los estudiantes desde tempranas etapas se considera objetivo educativo fundamental (Puig, 2007).

La tercera actitud presente de manera predominante en los estudiantes universitarios de nuestra investigación es la innovación, identificada desde el inicio de los estudios como uno de los elementos cardinales del perfil del emprendedor (Schumpeter, 1947; Cochran, 1968; Drucker, 1985; Julien, 1989, 1998; citados por Filion, 2011). Esta innovación orientaría a los potenciales jóvenes emprendedores peruanos a comprometerse con la búsqueda de nuevas ideas y apoyar el cambio para la mejora continua en el ámbito donde se hallen; implica una orientación de flexibilidad para pensar y hacer de manera novedosa las actividades, abriendo opciones nuevas. Es en definitiva un aspecto más, exigido para las iniciativas de autoempleo y muy solicitadas en el intrapreneurship; actitud sin la cual las empresas modernas simplemente desaparecerían. En otras palabras, para emprender se debe ser creativo (Lumpkin y Dess, 1996).

Según los datos aportados en esta tesis, en niveles iguales y muy cercanos a la actitud de innovación, se presentan las actitudes de proactividad y ética profesional. La primera de ellas les concede una orientación de mirar adelante, identificar oportunidades y explotarlas (Dyson, 2001; Lumpkin y Dess, 1996; Oliver y Galiana, 2015), ya sea como manifestación de su pensamiento, su manera de reaccionar emocionalmente, por el lenguaje que utiliza (Ares, 2015). Por ello la innovación se expresa proactivamente y por ello también la asunción de riesgos exige proactividad.

La ética profesional, actitud que hace referencia al conjunto de valores, emociones y disposiciones que orientan el trabajo responsable y que Oliver y Galiana (2015), interpretan como filosofía que orientaría un trabajo activo, ambicioso y de alta motivación, es hallada en los estudiantes peruanos con el mismo grado de presencia que el de la proactividad.

Como hemos estado mencionando, el emprendimiento denotaría un conjunto de actividades que surgen del iniciar y sostener esfuerzos teniendo en

cuenta los recursos disponibles, lo que requiere de los implicados contar también con una actitud orientada a la de toma de riesgos presente también en el colectivo investigado en niveles considerables (aunque en relativo ocupe el último lugar entre las actitudes emprendedoras evaluadas), lo que hablaría de la reserva en ellos de un cierto sentido conservador en la asunción de actividades bajo poco control de su parte. Para Mavila, Tinoco y Campos (2009) aspectos culturales tales como la valoración social del emprendedor, las actitudes frente al riesgo de fracasar y la presencia de modelos de empresarios ejemplares constituyen factores culturales que inciden sobre la formación de vocaciones para emprender, creemos que las actitudes como las descritas favorecerían la iniciativa emprendedora y podría ser interpretada también como una respuesta al espíritu emprendedor que caracteriza el Perú y que lo convierte en el segundo país con más empuje emprendedor en la región latinoamericana y en las llamadas economías basadas en eficiencia, como informa recientemente GEM-Perú (Serida, Nakamatsu, Borda y Morales, 2015) y como también han sido halladas en otros estudios entre estudiantes universitarios peruanos (Loli, Del Carpio, Vergara, 2012; Mavila, Tinoco y Campos, 2009).

Nuestra investigación también contempla, como se mencionó anteriormente, abordar en el estudio del perfil del emprendedor tres variables de interés por parte de la Psicología Positiva: la satisfacción por la vida, la esperanza disposicional y una tercera de más reciente inclusión (Gargallo, et al. 2012), el autoconcepto. Se intentaría con esto traer a la luz relaciones entre estas variables subjetivas que agregan potencial que impulsa comportamientos, promueve la adaptación y ofrece soluciones activas, innovadoras y resilientes ante los varios obstáculos que puede traer la vida y los cuales creemos que también pueden favorecer la iniciativa y el sostenimiento emprendedor en todas sus dimensiones.

A nivel descriptivo los resultados señalan un buen nivel de satisfacción con la vida en nuestros estudiantes investigados; esto es, conforme a sus criterios personales sobre lo que esperan de la vida, entienden que la llevan con calidad, que las circunstancias que los rodean son buenas, que se hallan satisfechos y que por lo pronto han conseguido de la vida las cosas que consideran importantes (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985). Respecto a la variable esperanza disposicional cuya conceptualización teórica se propuso en Snyder et al., 1991b, como “un estado motivacional positivo que se basa en un sentido de éxito derivado de acción (energía dirigida a las metas) y vías (planificación para conseguir dichas metas)”, se halló en nuestra muestra también información e interés. Se vio que se halla en un

nivel muy bueno, lo que apunta a que perciben que las metas que se trazan pueden conseguirlas y que poseen la motivación para llevarlas a cabo (Snyder, 2000). Efectivamente, investigaciones del propio Snyder (2000), indican que niveles altos en esperanza se relacionan con un bienestar general que puede estar experimentando también la persona.

Respecto al autoconcepto y considerando la estructura multidimensional del AF5 (García y Musitu, 2009) en la muestra de jóvenes peruanos que nos ocupa, destacó la presencia del autoconcepto familiar en niveles moderadamente buenos, lo que significa que el grado de implicación con los padres y las relaciones familiares en general son consideradas importantes, afectivas y fuentes de soporte y aliento (García y Musitu, 2009). El siguiente en presencia es el autoconcepto social, que nos habla de que estos estudiantes investigados tienen la percepción de poseer redes sociales y relaciones interpersonales que les procuran afectos positivos como la alegría, se sienten apreciados por sus profesores, compañeros,... lo que apoyaría la construcción de comportamientos prosociales y coherentes con valores universalistas (García y Musitu, 2009).

Una dimensión del autoconcepto con menor presencia es la emocional, que indica percepciones entre los estudiantes de compromiso emocional negativo, tipo "soy nervioso o me asusto con facilidad" y que podrían gatillarse en presencia de figuras de autoridad como profesores, jefes laborales, etc., dado que en nuestra muestra sus niveles se hallan dentro de la media, es de pensar que ellos también consideran tener cierto grado de autocontrol y manejo adecuado de estas emociones negativas y que las pueden sobrellevar. En Lima, Matalinares et al. (2005), en una muestra de alumnos escolares entre 15 y 18 años y haciendo uso del mismo instrumento de investigación que el nuestro (AF-5) halló también que los índices más altos de autoconcepto se hallaban en el autoconcepto familiar y el autoconcepto social y el que se hallaba a menor nivel era el autoconcepto emocional. Este resultado que nuestro estudio parece corroborar, podría indicar una tendencia a percibir fortalezas para la construcción del sí mismo a partir de las relaciones en estos dos contextos sociales y abriría una oportunidad por parte de las personas responsables en la educación emocional de niños y jóvenes a introducir programas para el desarrollo de mayores habilidades de control y regulación emocional.

Solo en el colectivo de estudiantes universitarios de Universidad ESAN, fue accesible para investigación la variable autoevaluación, y su resultado informó en

estos alumnos una ponderación de sus pensamientos respecto a su rendimiento como estudiante en ese contexto universitario ligeramente por debajo del anclaje “bueno”. En el análisis en función de diferencias por sexo, no se hallaron estadísticamente significativas en autoevaluación de rendimiento, de hecho, las medias para ambos grupos fueron similares. Si bien este indicador se establece solo en base a una medida única y general respecto a sí mismo, para Linnenbrink y Pintrich (2000), los pensamientos sobre la capacidad, están relacionados con la orientación general a metas, pudiendo afectar la aproximación, implicación y evaluación de la propia conducta en un contexto de logro (citado por González, 2005). Se requeriría una evaluación más exhaustiva considerando otras variables intrínsecas relacionadas a este indicador para llegar a una comprensión más cabal de la misma, pero creemos que esta primera exploración sobre la misma pone cierto foco de atención en la variable rendimiento que debe ser atendido en futuros trabajos.

Los análisis bivariados entre las estrategias de aprendizaje y la universidad de procedencia de los estudiantes investigados, indicaron nueve diferencias significativas. Cinco de ellas corresponden a la dimensión estrategias afectivas, de apoyo y de control (automanejo) y cuatro a la dimensión de estrategias relacionadas con el procesamiento de información.

Respecto a las estrategias afectivas, de apoyo y de control o automanejo, hay más presencia en Universidad Nacional de Huancavelica de las estrategias de control/regulación y de la de concepción de la inteligencia como modificable. Por ser la primera de ellas una estrategia metacognitiva se infiere que los estudiantes de la UNH, conocen las posibilidades y las limitaciones de sus propias características mentales, conocen qué saben y qué no sabe y con esto eligen la mejor manera de tratar la información en función de las características de la materia, del contexto, de las demandas del profesor y la situación general en la que se encuentra (Monereo y Clariana 1993). Paralelamente a esto, su concepción de la inteligencia como modificable, segunda estrategia en la que también destacaron, actúa como un componente motivador ya que al entender la inteligencia como fruto de un repertorio de habilidades susceptible de ser mejorado y ampliado los responsabiliza y activa la orientación de su propio crecimiento intelectual, armándolos de esta manera para el aprendizaje continuo (Dweck, 1983, citado por Beltrán, 1998).

Las otras cuatro estrategias de aprendizaje de esta dimensión relacionada a componentes afectivos, de apoyo y de control con diferencias significativas se

hallan a favor de UESAN estas son, las estrategias de control de contexto, de atribución externa, de conocimiento de objetivos y criterios de evaluación y las de autoeficacia y expectativas. Los alumnos de UESAN trabajarían creando y controlando las condiciones ambientales (tiempo, espacio, materiales) asegurando recursos que les faciliten su aprendizaje (Driver et al., 1994 citado en Clifton, 2001). No descartan sin embargo, que factores extrínsecos sobre los cuales no tienen control podrían ocasionalmente determinar también el logro de los objetivos y que para el alcance de objetivos también juega el conocimiento de objetivos a alcanzar y los criterios de evaluación convirtiéndolos en estudiantes estratégicos (Weinstein, Husman, y Dierking, 2000, p. 727, citados por Cano, 2006). Este conjunto de consideraciones apuntan también a favor de un colectivo con madurez metacognitiva que conseguiría la autorregulación a partir de saber que quiere conseguir y cómo hacerlo y que al fin y al cabo le apoyaría el alcance de objetivos (Gonzales-Pienda y Núñez, 2006).

Pertencientes a la segunda dimensión de las estrategias relacionadas con el procesamiento de la información y con diferencias significativas entre los alumnos de las dos universidades estudiadas, se hallan las estrategias de conocimiento de fuentes y búsqueda de información, la de selección de información, transferencia y personalización y creatividad. Todas ellas a favor del colectivo de UESAN, estas estrategias los habilitarían para hallar respuesta a su necesidad de información a partir del conocimiento, búsqueda y acceso a la información, para posteriormente con ese conocimiento aplicar procesos de «esencialización» (Hernández y García, 1991) o codificación selectiva que consiste en separar la información relevante de la información poco relevante, redundante o confusa para el contexto concreto y específico en que se requiere ordenar la información, haciendo uso en esto de habilidades relacionados con el pensamiento crítico (Ennis 1987, citado por Beltrán 1998). También las disposicionales, que permiten asumir de forma personalizada y creativa los contenidos y evitarían así una reproducción literal de los conocimientos (aprendizaje mecánico y reproductivo) según Marzano (1991). Finalmente la estrategia de transferencia les permitiría utilizar todo lo aprendido a la comprensión o resolución de tareas de otras tareas semejantes o diferentes (Voss, 1987).

En toda esta descripción que refleja el uso en ambos contextos educativos con sus ligeras diferencias de aparición entre uno y otro contexto, es necesario mencionar que para ambos colectivos todas las estrategias se hallan presentes en

medidas rodeando los promedios altos. Señalar que la gran mayoría de estrategias para ambos colectivos no se informa que estén siendo usadas de manera muy elevada, por lo que las instituciones educativas en mención, aun podrían si cabe generar dentro de su programación mayores esfuerzos por el desarrollo de estas estrategias de aprendizaje con el fin de potenciar los recursos de aprendizaje en sus estudiantes.

Respecto a las mismas estrategias y su uso dependiendo del sexo del alumno, se observa que tanto en el uso de las estrategias correspondientes a la dimensión estrategias afectivas, de apoyo y de control (automanejo) y las de la dimensión de estrategias relacionadas con el procesamiento de información, las mujeres parecen hacer más uso de ellas que los hombres. Detallamos, las mujeres parecen organizar mejor la información realizando esquemas, resúmenes, seleccionando conceptos clave del tema, uniéndolos, organizando mapas conceptuales u otros similares, guardando en ellos la coherencia y el significativo, todo ello exige previamente haber comprendido la información para conceptualizarla de una manera reelaborada, lo que favorece el recuerdo a largo plazo y posteriormente su recuperación (Beltrán,1998; Levin, 1983; Rosenheck y otros, 1989, citados por Beltrán, 1998). Confirmando la estrategia anterior indican también memorizar mejor la información haciendo uso de reglas nemotécnicas.

Las mujeres también muestran mayor uso de habilidades de interacción social y trabajo con compañeros lo que favorece un tipo de aprendizaje colaborativo. Se considera que este tipo de aprendizaje en interacción es de valor superior, por cuanto suma al saber individual los saberes del otro y esto con lleva también un reconocimiento del otro y la construcción de una cultura compartida (Bernaza y Lee, 2004). Ellas prestan también en su proceso de aprendizaje fuerza motivacional en base al valor que les confieren a la tarea que les ocupa y controlando las variables de contexto tales como, iluminación, ruido, estructura física y otros.

Los alumnos hombres, en cambio, destacan sobre las mujeres en prestar atención a los elementos extrínsecos que pudieran determinar el éxito de las actividades y sobre las cuales no tienen control y en el acompañamiento de un mejor sentir en su estado físico y anímico. Sobre esto último, desde hace mucho se ha asumido que determinados síntomas fisiológicos asociados a la ansiedad son indicadores de capacidad o destrezas limitadas, mientras que un bajo nivel de preocupación tiende a interpretarse como signo de competencia (Bandura, citado

por Gonzales, 2005), los chicos en este sentido parecieran sentirse más seguros que las chicas.

Las diferencias por edad en el colectivo estudiado revelan una relación positiva y estadísticamente significativa con las estrategias de motivación extrínseca, personalización y creatividad, almacenamiento por simple repetición y con la transferencia. Esto nos indicaría que aquellos alumnos de más edad confieren por una parte una intención de involucrar más sus puntos de vista, creencias, reflexiones o críticas en lo que van aprendiendo, pero agregándoles un carácter más innovador y creativo, tratando de transferir lo aprendido a nuevas actividades y aprendizajes, lo que sugeriría un mayor grado de madurez metacognitiva. Se observa también que se espera recibir del contexto social retribuciones concretas, palpables, pudiendo esto afectarlos motivacionalmente u orientarlos a una búsqueda de adaptación de saberes acorde a lo que esperan recibir a cambio. Otros factores no contemplados en esta investigación tales como profesores a cargo, estilos de evaluación u objetivos contemplados en el curso podrían al final jugar un rol motivador en ellos, por lo que sería esta una línea futura de investigación a ser considerada.

En relación a la carrera profesional de estudios se mostraron diferencias estadísticamente significativas en diez de las veinticinco estrategias de aprendizaje: de motivación intrínseca, autoeficacia y expectativas, concepción de la inteligencia como modificable, conocimiento de fuentes y búsqueda de información, selección de información, organización de la información, personalización y creatividad, almacenamiento, simple repetición, y transferencia. A continuación se discuten en relación a la evidencia anterior.

A favor de las carreras de Psicología y Derecho, se halló la presencia de uso de la motivación intrínseca, sentido de autoeficacia y expectativas, conocimiento de fuentes y búsqueda de información, la estrategia de personalización y creatividad y la estrategia de transferencia. Estos estudiantes trabajan de manera más autónoma guiados por sus propias necesidades y su propio sentido de poder para dirigir su conducta (locus de control interno), se sienten dueños de su propia conducta, y disfrutan lo que hacen al margen del reconocimiento exterior (Se sienten dotados de recursos para el alcance de sus objetivos y los acompañan expectativas de éxito frente a las mismas, lo cual incrementa su motivación para aplicarlo en otras tareas y actividades. Reconocen saber dónde obtener la información que requieren para hallar respuestas concretas a los interrogantes o

alcanzar los objetivos previamente planteados. Sus trabajos, por otro lado, son entregados como fruto de una revisión y adecuación de los mismos en los que se refleja su creer y sentir, dotándolos de diferenciación respecto a las fuentes originales y finalmente presentan también capacidad para aprovechar lo aprendido y contrastarlo o aplicarlo en una nueva tarea similar o diferentes enriqueciendo con esto su trabajo (Beltrán 1998; Csikszentmihalyi y Nakamura, citado en Beltrán, 1998; Pintrich y De Groot, 1990 citado por Peñalosa et al, 2006 ; Gonzalez, 2005).

Los estudiantes de Administración, Economía y Contabilidad en cambio destacan en la concepción de la inteligencia como modificable y en la estrategia de organización de la información. La primera de las cuales una estrategia motivacional le sirve como recurso, motivando su adquisición de nuevos recursos y habilidades para acrecentar el potencial intelectual (Dweck, 1983). La segunda de ellas correspondiente a las estrategias de procesamiento de la información promueve las conexiones internas que se construyen dentro de toda nueva información combinando elementos informativos en estructuras de conocimiento más amplias y de forma coherente y significativa.

El autoconcepto definido como "la totalidad de los pensamientos y sentimientos que hacen referencia a sí mismo" (Rosenberg, 1979) y sus subtipos, académico, social, emocional, familiar y físico; presenta también diferencias estadísticamente significativas en relación a la universidad de procedencia, el sexo, la edad y la carrera de estudios. Así, se halló que en la Universidad de Huancavelica situada en la zona de sierra del país, hay más presencia de autoconcepto familiar, que indicaría un mayor arraigo y encuentro de soporte emocional en el contexto básico familiar que los impulsaría a trabajar bien. Es interesante saber que este factor no suele tener presencia alta en esta etapa evolutiva de los estudiantes, quienes son ya adultos (Gargallo et al., 2012), lo que nos hace considerar que otras variables culturales de contexto no especificadas en este estudio podrían estar interviniendo en la construcción de este factor de manera más sólida entre los alumnos huancavelicanos.

A favor de UESAN, se halló mayor presencia de los autoconceptos académico y emocional, que hacen referencia a que estos alumnos poseen una buena percepción de sí mismo en base a sus logros dentro del contexto de estudio, lo que lo orientaría a afrontar nuevos retos para mostrar su capacidad académica. Otros estudios han relacionado positivamente el autoconcepto académico con el rendimiento, tanto en estudiantes preuniversitarios (Amezcu y Fernández, 2000;

Boxtel y Monks, 1992; Herrera, Ramírez, Roa y Herrera, 2004; Jones y Grieneeks, 1970; citados por Gargallo et al., 2012) como en estudiantes universitarios. Gargallo y sus colaboradores, recientemente hallaron que este tipo de autoconcepto pronostica también alto rendimiento académico en contexto universitario. Finalmente se menciona que el autoconcepto emocional los describiría con una percepción de sí mismo en control de sus estados emocionales (Gargallo et al., 2012).

La edad por otra parte parece afectar positivamente en el conjunto de nuestra población estudiada en lo referente al autoconcepto emocional y académico, así a mayor edad por parte del alumno, mejor condición en estas dos esferas de su persona, lo que apoyaría también a una autoestima alta en ambos tipos. En relación a las diferencias entre las dimensiones del autoconcepto y la carrera de estudio. Los alumnos de Psicología y Derecho apuntaron autoconcepto más elevado en lo académico, emocional, familiar y social frente a los estudiantes de Administración, Economía y Contabilidad y de otras carreras.

Aproximándonos mediante las actitudes emprendedoras propuestas y medidas originalmente por Oliver y Galiana (2015): proactividad, ética profesional, empatía, innovación, autonomía y toma de riesgos, se desarrollaron análisis en función de los datos sociodemográficos en nuestra muestra. Estos presentaron diferencias significativas en relación a la universidad a la que pertenecen. Así a favor de UNH, se encuentra mayor presencia de la actitud de toma de riesgos, esta actitud es considerada desde siempre por varios autores como una de las de importancia más vital para desarrollar iniciativas emprendedoras (Cantillon, 1755; Knight, 1921; Palmer, 1971; Reuters, 1982); Rosenberg, 1983; citados por Filion, 2011); incluyendo para la generación de autoempleo (Serida et al., 2015). Habla también de una confianza especial por parte de los estudiantes de Huancavelica en sus propias habilidades (Evans y Jovanovic, 1989; Puri y Robinson, 2005).

Por su parte los estudiantes de UESAN exhiben a favor mayor presencia de las actitudes de autonomía y ética profesional, que los presenta con rasgos de pensamiento independiente, críticos dispuestos a generar y dar nuevas ideas, sin sentirse inhibidos o menoscabados por personas de autoridad, supone además la presencia en ellos de un compromiso y responsabilidad, caracterizados por la búsqueda de retos y mejoramiento del trabajo que ejecutan. Estas actitudes apuntan a características deseables descritas por UNICEF (2013, p.10) dentro del marco internacional de la educación financiera para los niños y jóvenes. También

es congruente con los hallazgos de la Secretaria Nacional de la Juventud-Perú (2012), que indicó que el 92.7 % de jóvenes tiene perspectivas de iniciar un negocio o empresa, teniendo como una razón principal el deseo de ser independientes, por lo que esta actitud parece estar bastante presente entre los jóvenes del país.

En relación al sexo, se halló diferencia significativa a favor de los hombres en la presencia de toma de riesgos, que como ya se explicó una actitud esencial para la iniciativa emprendedora. Se ha señalado en otras investigaciones predominancia todavía en actividades de emprendimiento en Perú por parte de los hombres en comparación a las mujeres, aunque otros estudios indican que esta diferencia no es tan influyente en la práctica (Ministerio de Educación, 2012, Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2014). En cuanto a la edad y las actitudes emprendedoras, no se hallaron diferencias significativas en nuestros datos de más de medio millar de universitarios.

Respecto a la satisfacción con la vida y los datos sociodemográficos, no se hallaron diferencias significativas entre las medias de los alumnos considerando: la universidad donde llevan sus estudios, su sexo, su edad y carrera de estudios. Estos alumnos entonces poseerían las bases para experimentar salud psicológica, bienestar subjetivo e importante también como facilitador de los procesos de adaptación psicológica (Parker y Martin, 2006). Se la relaciona en este sentido también con la capacidad de resiliencia, estado de flujo y felicidad que se pueden ver presentes en la persona emprendedora (Sánchez, Gutiérrez, Carballo, Quintana y Caggiano, 2010).

En la esperanza disposicional tampoco se hallaron diferencias significativas en función del centro de estudios, ni por sexo, ni edad, ni la carrera profesional que estudian, lo que indica que ambos colectivos manejan patrones de pensamiento con rutas para alcanzar sus objetivos deseados como la motivación para usarlos (Bailey y Snyder, 2007).

Una variable importante para esta investigación fue el medir la inclinación que estos estudiantes universitarios tienen hacia su propio emprendimiento. Se halló que los estudiantes de Huancavelica tenían mayor preferencia por el autoempleo, no hallándose diferencias significativas en relación a la edad, ni el sexo, pero sí una mayor disposición en los estudiantes de las carreras de Administración, Economía y Contabilidad.

A continuación se discuten las relaciones entre las variables objeto de estudio. Se recuerda que la variable autoevaluación solo fue medida en el colectivo de UESAN, en asociación con las otras variables objeto de estudio se halló que en las estrategias de aprendizaje solo se relacionó de manera significativa y de forma negativa con la subestrategia metacognitiva de control/autorregulación. Con el autoconcepto se encontraron relaciones estadísticamente significativas pero negativas con el académico y el físico. Con las actitudes emprendedoras no se encontraron asociaciones significativas, tampoco con la inclinación hacia el autoempleo, ni con la esperanza disposicional. Solo se halló una relación significativa pero negativa entre la autoevaluación y la satisfacción con la vida.

Investigaciones de Gargallo, 2006; Pintrich, 1995, Pintrich y García, 1991 citados por Gargallo (2006), indican asociaciones positivas relacionados al rendimiento académico y el uso de estrategias de aprendizaje. En el presente estudio no podemos llegar a esta conclusión ya que la tentativa consistió únicamente en explorar el comportamiento con una medida de autoeficacia o autoevaluación a partir de la pregunta: "¿Cómo consideras tu rendimiento como estudiante en UESAN?". Al respecto creemos que en nuestro colectivo investigado la independencia y relaciones negativas halladas, se podrían deber a que la medida de la autoevaluación no refleja ni discrimina con claridad el rendimiento del estudiante en UESAN, como se pretendió con su propuesta, y que este único indicador de posicionamiento de los alumnos, podría reflejar un sesgo de estereotipo de endogrupo tipo "aquí muy pocos alumnos pueden considerarse más que buenos" (este objetivo escapa a los de la tesis, pero el lector interesado, puede consultar la argumentación en Bustos, 2012). Lógicamente esta presunción tendría que ser explorada en otra investigación posterior.

En relación a lo anterior, ya en el colectivo total estudiando, alumnos de la UNH y UESAN, las subestrategias correspondientes a las dos dimensiones estudiadas por el CEVEAPEU se halló que la mayoría de ellas indicaron relaciones positivas y estadísticamente significativas. Ello nos sugiere estar ante la presencia de estudiantes con madurez mental para el aprendizaje; en relación con las actitudes, este conjunto de estrategias arrojan también medidas estadísticamente significativas con los diferentes tipos de actitudes emprendedoras. Destacamos el hecho de que las estrategias relacionadas al procesamiento de información de un total de 60 indicadores, solo 5 no son significativos (el conocimiento de fuentes de búsqueda de la información asociado a la actitud empática; la estrategia de

almacenamiento por simple repetición con la actitud de innovación; la estrategia de almacenamiento con uso de mnemotécnicas y la actitud de autonomía y las estrategias de almacenamiento por simple repetición y almacenamiento con uso de mnemotécnicas y la actitud de toma de riesgos). En el caso de las estrategias afectivas, de apoyo y control, de un total de 90 indicadores solo 29 no son significativas, reflejando menos asociaciones las actitudes de empatía y autonomía.

La mayoría de asociaciones de las estrategias de aprendizaje con los cinco tipos de autoconcepto son también estadísticamente significativas, cabe destacar que en este colectivo la mayor presencia de asociaciones se dan con el autoconcepto académico, asociación corroborada en varias investigaciones (Gargallo et al 2012; González y Tourón, 1992) solo dos subestrategias no se asocian significativamente, con la estrategia de atribuciones externas y con la estrategia de inteligencia como modificable, ambas de tipo motivacional.

Las estrategias de aprendizaje de ambas dimensiones se relacionan de manera positiva y estadísticamente significativa con la variable esperanza disposicional, con la única excepción de la subestrategia la inteligencia como modificable, pareciera que mi concepción sobre si la inteligencia es estable puede incrementarse no afecta la convicción subjetiva sobre tener la fuerza para alcanzar las metas y saber cómo hacerlo.

Respecto a la satisfacción con la vida, está asociada de manera positiva y estadísticamente significativamente con todas las estrategias de procesamiento de la información, y con la mayoría de estrategias afectivas de apoyo y control, más no con todas. La satisfacción con la vida no se relaciona a la motivación intrínseca, a ninguna de las dos modalidades de atribución (ni la interna, ni la externa), ni a la concepción de la inteligencia como modificable, ni a la autoevaluación, ni al estado de ansiedad.

Las relaciones entre la inclinación al autoempleo medida a partir de dos indicadores: preferencia hacia el autoempleo y probabilidad de autoempleo, y las estrategias de aprendizaje universitario; señalan mayor presencia de asociaciones positivas y estadísticamente significativas con el indicador de probabilidad de autoempleo y las estrategias del factor procesamiento de la información. Considerando ambas dimensiones medidas por el CEVEAPEU, las subestrategias: motivación intrínseca; estado físico y anímico; ansiedad; conocimiento de objetivos y criterios de evaluación; control de contexto; y de habilidades de interacción social

y de trabajo con los compañeros, con ninguno de los dos indicadores de autoempleo.

Las correlaciones entre las actitudes emprendedoras y las dimensiones del autoconcepto fueron todas positivas, corroborándose cómo el autoconcepto ha demostrado estar alineado positivamente a varios constructos psicológicos (González y Tourón, 1992). Se ha añadido al conocimiento sobre las relaciones con el autoconcepto, como nuevo criterio la actitud emprendedora. A este respecto, sorprende sin embargo que la única actitud emprendedora no asociada sea la empatía con el autoconcepto social. Este resultado exige un posterior estudio, abriéndonos un campo a profundizar donde las hipótesis de partida podrían orbitar sobre si el sexo, la edad o alguna otra variable interviniente en los participantes podrían explicar esta contraintuitiva falta de asociación.

Por otro lado todas las actitudes emprendedoras se relacionaron positivamente con la esperanza disposicional, la satisfacción con la vida y los dos indicadores de inclinación al autoempleo, lo que abre un camino prometedor para ampliar la investigación en relación a como estas variables estudiadas por la psicología positiva favorecerían las iniciativas emprendedoras.

Con el interés principal de conocer el perfil psicológico de los estudiantes con intención de emprendimiento a los que se les puede considerar "emprendedores potenciales" en la literatura más reciente (Serida et al., 2015), nos planteamos evaluar tres hipótesis alrededor de las tres actitudes que para el estudio de emprendedores incorporan los estudios del Global Entrepreneurship Management (GEM): percepción de oportunidades, capacidad percibida y miedo al fracaso. La aproximación empírica para ello es posible a partir de la selección de ítems extraídos de los diferentes instrumentos utilizados y congruentes con el marco teórico para la identificación de las actitudes arriba mencionadas y correlacionarlos con el indicador de probabilidad de emprendimiento.

Hallamos que la hipótesis 1: Existirá una relación positiva entre la intención de los estudiantes de emprender (o inclinación hacia el autoempleo) y la percepción de oportunidades (McMullen y Shepherd, 2006; Serida et al, 2013; Smith (1967), Meredith, Nelson y Neck (1982), Kirzner (1983), Stevenson y Gumpert (1985), Timmons (1989), Dana (1995), Shaney Venkataraman (2000), Bygrave y Zacharakis (2004), Timmons y Spinelli (2004) citados por Filion , 2011) encuentra apoyo en los datos. Efectivamente, se arrojan relaciones positivas entre el indicador de la

probabilidad de autoempleo y los diversos ítems, con la única excepción del ítem “Si es necesario, adapto mi modo de trabajar a las exigencias de los diferentes profesores y materias”.

La hipótesis 2: “La intención de los estudiantes por emprender y la percepción de «ser capaz de», se relacionarán de forma positiva” (Arennius y Mennity, 2005; ElyyHess (1983), Cole (1942), Aitken (1965), Belshaw (1955), Chandler (1962), Leibenstein (1968), Wilken(1979), Pearce (1981), Casson (1982), citados por Filion, 2011; Serida et al, 2013) también se apoya con nuestra investigación. Se obtienen relaciones positivas entre el indicador de la probabilidad de autoempleo y los diversos ítems propuestos.

La hipótesis 3a y 3b sugeridas a partir de los trabajos de Filion (2011) y Serida et al. (2013): “La toma de riesgos se relacionará positivamente con la iniciativa por emprender y con las variables más relacionadas con la ansiedad o el miedo de forma negativa” obtiene evidencia en su parta primera (a) pero no en la (b). En otras palabras, respecto a la primera parte de la hipótesis resultaron significativas las relación positivas entre la probabilidad de generación de autoempleo y la toma de riesgos, pero no se hallaron relaciones significativas que apoyen la segunda parte de hipótesis sobre la relación negativa entre ansiedad y autoempleo.

Dado que nuestro interés en esta investigación doctoral es también inferir un perfil psicológico del emprendedor potencial a partir de este colectivo de estudiantes peruanos, creemos que los resultados indican muy a favor sobre la existencia en ellos de indicadores positivos hacia el emprendimiento. Pero no basta con conocer que los elementos intervinientes, ya sean estrategias de aprendizaje, actitudes emprendedoras, aspectos de autoeficacia u orientación a metas, entre otros considerados en este estudio se encuentran bien presentes y reconocibles en los estudiantes de ambos géneros y contextos. Esta tesis ha pretendido dar un paso más poniéndolos por primera vez en relación de mutua interdependencia, con una metodología estadísticamente elegante como son los modelos de ecuaciones estructurales. Pero un modelo como el planteado en esta tesis, tiene una fortaleza que es a su vez su debilidad. Es tan ambicioso por incluir tantas variables que quieren aproximarse a una realidad educativa y social tan compleja, que ello lo convierte en un modelo difícil técnicamente de estudiar, de poner a prueba, requiriendo métodos de estimación oportunos para variables ordinales y no normales como sugiere la literatura (Beauducel y Herzberg, 2006) y

consecuentemente un elevado tamaño muestral, como el trabajado en esta tesis con más de 500 universitarios, gracias al apoyo de la Universidad ESAN y de la Universidad Nacional de Huancavelica. Esto habla de la conveniencia de transferir conocimiento y de apoyarse mutuamente en el estudio de estos aspectos que retornan de forma positiva a nuestras instituciones académicas. Es en cierto modo una simbiosis que estas entidades abran sus puertas de forma transparente, y a la vez se les retorne un diagnóstico de sus fortalezas y sus áreas de potencial mejora en busca de la excelencia.

Contar con esta situación ha permitido conocer que la esperanza disposicional es explicada en casi un 50% por variables como la estrategia de aprendizaje de transferencia, las dimensiones del autoconcepto académico, emocional y social, y por la actitud emprendedora de innovación, siendo en todos los casos relaciones positivas, es decir, promoviéndolas se aumentaría la sensación de autoeficacia, de esperanza conforme al logro de metas. La satisfacción con la vida, también gracias al modelo estimado y ajustado en Mplus, fue explicada en un tercio por la estrategia de valor de la tarea y por todas las dimensiones del autoconcepto, excepto por el social, siendo también todas ellas relaciones positivas. La predisposición al autoempleo fue predicha en más del 40% con estrategias de aprendizaje como autoeficacia y expectativas, control/autorregulación y transferencia; más dos dimensiones del autoconcepto, el familiar y el físico; y tres actitudes emprendedoras: proactividad, ética profesional e innovación. Estas relaciones fueron positivas excepto por las relativas a la autoeficacia y expectativas y la ética profesional. Tomado en su conjunto, el modelo nos señala hojas de ruta que puedan orientar nuestras intervenciones ya sea para fomentar el autoempleo, para promover el bienestar y satisfacción de nuestros estudiantes o incluso para ambas metas sabiendo también gracias al modelo que se encuentran relacionadas. El modelo no es más que una foto fija de un paisaje educativo que nunca antes había sido captado en su conjunto. Desde una perspectiva longitudinal, a futuro, a medida que pase el tiempo y se introduzcan iniciativas nuevas, cambio en las políticas educativas o se produzcan sociológicamente hechos relevantes que puedan influir en la forma de pensar y sentir de esta cohorte de los estudiantes, este modelo podrá servir como punto de partida de comparación. Pretendemos que sea esto también una aportación de la tesis.

4.1 Limitaciones y líneas futuras

En cuanto a las limitaciones, la imposibilidad de muestrear en varias universidades representativas de la educación superior en Perú que nos permitieran diseccionar los matices obtenidos y conocer en qué medida son atribuibles a la titularidad de los centros (pública o privada) o al contexto (costa o sierra). El objetivo de esta tesis fue contraponer dos realidades aparentemente bien diferenciadas, eligiendo dos universidades las más representativas del entorno público en una zona geográfica menos desarrollada y una privada ubicada en el centro neurálgico del país.

Las líneas futuras que se abren además de la obvia que se acaba se apuntar en las conclusiones sobre diseñar intervenciones a la luz de los resultados del modelo, son muchas. Sería muy interesante completar esta investigación con una visión de todo el conjunto del país, añadiendo la visión de la selva, para contar con información de los tres contextos sociopolíticos del Perú. Una línea de investigación de gran relevancia sería trabajar con los estereotipos de género, por qué si no existen diferencias relevantes en las actitudes emprendedoras entre chicos y chicas, finalmente el tejido empresarial es aun en el siglo XXI eminentemente masculino? Qué barreras existen para que a pesar de equivalentes en actitudes y estrategias no se consoliden en acción emprendedora de la misma forma? La presente investigación también apunta hacia el interés de trabajar indicadores de autoevaluación o medidas complejas de rendimiento educativo que se puedan poner posteriormente en relación con las variables aquí consideradas. Otra línea sería profundizar en la manifestación de las actitudes emprendedoras ya desde edades muy tempranas, y tras este diagnóstico precoz, monitorizar e intervenir de estimarse oportuno en los propios *curricula* de los ámbitos educativos.

5 Conclusiones

De la presente investigación, derivan las siguientes conclusiones:

1. Los análisis de fiabilidad y validez para todos los instrumentos de medida fueron adecuados y coherentes con sus validaciones previas en población española: Escala de Actitudes Emprendedoras en Estudiantes (Oliver y Galiana, 2015); Autoconcepto (Musitu y García, 1999); Esperanza disposicional (Galiana et al, 2015); Satisfacción con la vida (Atienza et al, 2000). Únicamente el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios- CEVEAPEU (Gargallo, et al, 2009) ya había sido estudiado previamente en muestra peruana y con esta muestra se encontró nuevo apoyo consistente con la evidencia anterior (Bustos, 2012; Bustos, et al, en prensa).
2. En conjunto, el colectivo de estudiantes investigados posee un buen uso de todas las estrategias de aprendizaje universitario; posee las bases afectivas motivacionales y de control para emprender y mantener el esfuerzo frente a una tarea como sería el emprender su propio autoempleo. Se destaca su uso de motivación intrínseca, sentido de autoeficacia y expectativas, el valor que le confiere a las

tareas, la elaboración que realiza de la información y la transferencia de información a nuevas actividades o tareas.

3. El colectivo investigado también refleja un perfil actitudinal marcadamente consistente al deseado para los emprendedores, sobresale su actitud de empatía. Ello nos revela su inclinación a comprender y a sentirse identificados con las necesidades sociales y humanas de los que los rodean, lo que favorecería iniciativas de emprendimiento considerando las necesidades ajenas, y no solo las propias.
4. Hay presencia de buenos niveles de autoconcepto en sus diversas formas, se destaca la presencia del familiar y social y en menor nivel el emocional, todo ello congruente con investigaciones previas realizadas en universitarios limeños.
5. Poseen también buenos niveles de satisfacción con la vida, y su sentido de esperanza se halla en un nivel muy bueno, estos resultados indicarían un colectivo que experimenta bienestar general.
6. La inclinación al emprendimiento tipo autoempleo fue muy alta, destacándose la percepción sobre preferencia por tener un negocio propio por encima de la percepción de probabilidad de hacerlo.
7. Las diferencias por titularidad del centro de estudios indican:

- Para la pública; más presencia de estrategias de control/regulación y de concepción de la inteligencia como modificable; de autoconcepto familiar, mayor actitud emprendedora de toma de riesgos y mayor preferencia por el autoempleo.

Para la privada; mayor presencia de las estrategias de control de contexto, atribución externa, conocimiento de objetivos y criterios de evaluación, autoeficacia y expectativas, conocimiento de fuentes y búsqueda de información, selección de información, transferencia y personalización y creatividad; mayores autoconceptos académico y emocional y de actitudes de autonomía y ética profesional.

Así pues, entre ambos contextos no existen diferencias en cuanto a la satisfacción por la vida y la esperanza disposicional.

8. Las diferencias por sexo indican en las mujeres más presencia de estrategias de motivación extrínseca, valor de la tarea, control del contexto, habilidades de interacción social y trabajo con los compañeros, organización de la información y memorización con uso de mnemotécnicas. Los hombres tienen más presencia de estrategia de motivación extrínseca y control en relación al estado físico y anímico, mayor actitud emprendedora de toma de riesgos.
9. En cuanto a la edad, cuanto mayor, más presencia de motivación extrínseca, personalización y creatividad, almacenamiento por simple repetición y transferencia, mayor autoconcepto emocional y académico. Sin embargo, la edad no parece afectar ni las actitudes emprendedoras, ni la inclinación al autoempleo, ni la satisfacción con la vida, ni la esperanza disposicional.
10. La carrera profesional de Psicología y Derecho, presenta mayor uso de motivación intrínseca, sentido de autoeficacia y expectativas, conocimiento de fuentes y búsqueda de información, la estrategia de personalización y creatividad y la estrategia de transferencia. También poseen mejor presencia de autoconcepto académico, emocional, familiar y social y en la actitud emprendedora de ética profesional. En las carreras de Administración, Economía y Contabilidad, se detecta más prevalencia de la estrategia de inteligencia como modificable y de organización de la información, mayor inclinación al autoempleo y en la presencia de la actitud emprendedora de toma de riesgos. De nuevo, no se hallan diferencias por carrera ni para la satisfacción con la vida, ni para la esperanza disposicional.
11. Respecto a la variable autoevaluación que se incluyó en este estudio y solo fue permitido obtener su medida en el colectivo de UESAN, creemos no refleja ni discrimina con claridad el rendimiento del estudiante tal como tentativamente se pretendió con su propuesta. Sus resultados en las diversas correlaciones realizadas tanto con las variables sociodemográficas como con el otro variable objeto de estudio no confirman hallazgos de la literatura consultada, ni con otros indicadores equivalentes propuestos en esta misma investigación.

12. Los alumnos peruanos evaluados arrojan relaciones en el uso de las estrategias afectivas de apoyo/control y las estrategias de procesamiento de la información en su mayoría asociadas de manera positiva y significativa, esto permitiría corroborar la naturaleza holística mutuamente interdependiente entre las diferentes estrategias de aprendizaje. Lo que apuntaría a un perfil de estudiantes universitarios con madurez mental para afrontar diversas tareas y actividades como el emprendimiento tipo autoempleo.
13. Las estrategias de aprendizaje también se relacionan positiva y significativamente con los diferentes tipos de actitudes emprendedoras. Con los cinco tipos de autoconcepto, (la mayor presencia de asociaciones se dan con el autoconcepto académico, asociación presente también en otras investigaciones); con la esperanza disposicional (única excepción con la conceptualización de la inteligencia como modificable); la satisfacción con la vida (asociada con todas las estrategias de procesamiento de la información, y con la mayoría de estrategias afectivas de apoyo y control). Y las relaciones entre la inclinación al autoempleo medida a partir de dos indicadores: preferencia hacia el autoempleo y probabilidad de autoempleo, señalan mayor presencia de asociaciones con el indicador de probabilidad de autoempleo y las estrategias del factor procesamiento de la información.
14. Las correlaciones entre las actitudes emprendedoras y las dimensiones del autoconcepto fueron todas positivas, corroborándose con esto como el autoconcepto ha demostrado estar alineado positivamente con otros constructos psicológicos, y también -por primera vez en esta tesis- con indicadores de actitud emprendedora. Por otro lado, todas las actitudes emprendedoras se relacionaron positivamente con la esperanza disposicional, la satisfacción con la vida y los dos indicadores de inclinación al autoempleo.
15. En relación a las hipótesis planteadas fundamentadas en los estudios GEM: Se encuentra apoyo empírico a la hipótesis 1: Existirá una relación positiva entre la intención de los estudiantes de emprender (o inclinación hacia el autoempleo) y la percepción de oportunidades hallándose relaciones positivas y significativas estadísticamente entre

los ítems del indicador de probabilidad de autoempleo y los diversos ítems seleccionados de las variables objeto de estudio. Solo no se halló relación con el ítem “Si es necesario, adapto mi modo de trabajar a las exigencias de los diferentes profesores y materias”. La hipótesis 2: “La intención de los estudiantes por emprender y la percepción de «ser capaz de», se relacionarán de forma positiva”; se mantiene en estos datos, hallándose relaciones estadísticamente significativas y positivas entre el indicador de la probabilidad de autoempleo y todos los ítems propuestos. En cuanto a la hipótesis 3: “La toma de riesgos se relacionará positivamente con la iniciativa por emprender y las variables más relacionadas con la ansiedad o el miedo de forma negativa”, encuentra apoyo parcial. Se avala la primera parte de la hipótesis entre la probabilidad de generación de autoempleo y la toma de riesgos, y se rechaza la segunda parte de la hipótesis sobre la relación negativa entre miedo, ansiedad y autoempleo.

16. Los resultados tomados en conjunto aportan evidencia a favor de la configuración de un satisfactorio perfil de futuro emprendedor por parte de los estudiantes universitarios peruanos investigados. Psicométricamente, vemos con entusiasmo como indicadores de origen diverso, por su naturaleza teórica como por su origen psicométrico pueden confluir para medir esta disposición comportamental hacia el emprendimiento a través del autoempleo de manera adecuada. Encuentro de indicadores que abren espacio para nuevas exploraciones a futuro, tanto en el contexto de potenciales emprendedores como emprendedores de otras etapas del proceso emprendedor, o incluso de su propio ciclo vital, ya desde la infancia.
17. Finalmente, gracias al planteamiento, estimación y ajuste de un modelos de ecuaciones estructurales con variables latentes, se puede de forma integrada concluir que a esperanza disposicional es explicada con signo positivo y en casi un 50% por variables como la estrategia de aprendizaje de transferencia, las dimensiones del autoconcepto académico, emocional y social, y por la actitud emprendedora de innovación; así pues, promoviéndolas se aumentaría la sensación de autoeficacia conforme al logro de metas. Una tercera parte de la satisfacción con la vida, es explicada positivamente por la estrategia

valor de la tarea y todas las dimensiones del autoconcepto, excepto la social. Más de un 40% de la predisposición al autoempleo se puede predecir con estrategias de aprendizaje como autoeficacia y expectativas, control/autorregulación y transferencia; más dos dimensiones del autoconcepto, el familiar y el físico; y tres actitudes emprendedoras: proactividad, ética profesional e innovación. Tomado en su conjunto, el modelo nos señala hojas de ruta que puedan orientar nuestras intervenciones.

Referencias

- Alarcón, R. (2008). Psicología positiva. Un enfoque emergente. *Temática Psicológica*, 4(1), 7-20.
- Alexander, E. S., y Onwuegbuzie, A. J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1301-1310.
- Ander-Egg E. (1987). *Técnicas de investigación social* (21.ª ed.). México: Humanitas.
- Anzola, S., y Farias, S. (2011). Un breve acercamiento al estado del arte del emprendimiento Latinoamericano. En R. Varela (Ed.), *Desarrollo, innovación y cultura empresarial* (pp.115-130). Santiago de Cali: Universidad Icesi, Centro del Desarrollo del Espíritu Empresarial.
- Ares, A. (s. f.). *La conducta proactiva como conducta estratégica opuesta a la conducta pasiva*. Recuperado de http://www.antonioares.es/documentos/lecturas/LA_CONDUCTA_PROACTIVA_COMO_CONDUCTA ESTRATEGICA_OPUESTA_A_LA_CONDUCTA_PASIVA.pdf
- Arrindell, W. A., Heesink, J., y Feij, J. A. (1999). The satisfaction with life scale (SWLS): Appraisal with 1700 health young adults in the Netherlands. *Personality and Individual Differences*, 26, 815-826.

- Arrindell, W. A., Meeuwesen, L., y Huyse, F. J. (1991). The satisfaction with life scale (SWLS): Psychometric properties in a non-psychiatric medical outpatients sample. *Personality and Individual Differences, 12*, 117-123.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., y García-Merita, M. L. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema, 12*, 331-336.
- Babyak, M. A., Snyder, C. F., y Yoshinobu, L. (1993). Psychometric properties of the Hope scale: A confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality, 27*, 154-169.
- Bailey, T. C., y Snyder, C. R. (2007). Satisfaction with life and hope: A look at age and marital status. *The Psychological Report, 57*(2), 233-240.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117-148.
- Bateman, T., y Crant, M. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior, 14*(2), 103-118.
- Beauducel, A., y Herzberg, P. Y. (2006). On the performance of maximum likelihood versus means and variance adjusted weighted least squares estimation in CFA. *Structural Equation Modeling, 13*(2), 186-203.
- Beltrán, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis/Psicología.
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación, 332*, 55-73.
- Beltrán, J., Pérez, L. F., y Ortega, M.I. (2006). *CEA. Cuestionario de estrategias de aprendizaje*. Madrid: TEA.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin, 107*, 238-246.

- Bernad, J. A. (1999). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Bruño.
- Bernaza, G. y Lee, F. (2004). El aprendizaje colaborativo: una vía para la educación de postgrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(3). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1123Bernaza.pdf>.
- Bertoglia, L. (2005). La ansiedad y su relación con el aprendizaje. *Psicoperspectivas*, 4, 13-18.
- Benavides, M., y Sánchez, I. (2004). *El estudiante universitario como emprendedor: un análisis cualitativo desde la perspectiva de los diferentes agentes implicados*. Recuperado de www.uv.es/motiva/libromotiva/24BenavidesSanchez.pdf
- Bernardo, A. B. I. (2010). Extending hope theory: Internal and external locus of trait hope. *Personality and Individual Differences*, 49, 944-949.
- Bustos, V. (2012). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes de primer ciclo en una universidad privada peruana* (tesis de maestría no publicada). Universidad de Valencia, Valencia.
- Bustos, V., Oliver, A., Galiana, L. (2015). *Validación del Autoconcepto Forma 5 en Universitarios Peruanos. Una herramienta para la psicología positiva*. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 28(4), 690-697.
- Bustos, V., Oliver, A., Galiana, L., y Sancho, P. (2015). Propiedades psicométricas del Ceveapeu: validación en población peruana (en prensa). *Educación XX1*.
- Blais, M. R., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., y Briere, N. M. (1989). L'Echelle de satisfaction de vie: validation Canadienne-Francaise du «satisfaction with life scale». *Canadian Journal of Behavioral Science*, 21(2), 210-223.
- Bonnarens, J. K. (1999). *Determining the level of patient care specialty service development and entrepreneurial characteristics present in independent*

community pharmacy (tesis de maestría no publicada). Universidad de Mississippi, Oxford.

- Brouwer, D., Meijer, R. R., Weekers, A. M., y Baneke, J. J. (2008). On the dimensionality of the dispositional hope scale. *Psychological Assessment*, 20(3), 310-315.
- Browne, M. W., y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. A. Bollen & J. S. Long (eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Brown, T., Davidsson, P., y Wiklund, J. (2001) An operationalization of Stevenson's conceptualization of entrepreneurship as opportunity-based firm behavior. *Strategic Management Journal*, 22(10), 953-968.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with lisrel, prelis, and simplis: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Byrne, B. M. (2012). *Structural equation modeling with mplus: Basic concepts, applications, and programming*. Nueva York: Routledge.
- Bula, H. O. (2012). Evolution and theories of entrepreneurship: A critical review on the kenyan perspective Hannah Orwa Bula. *International Journal of Business and Commerce*, 1(11), 81-96.
- Cabañero, M. J., Richart, M., Cabrero, J., Orts, M. I., Reig, A., y Tosal, B. (2004). Fiabilidad y validez de la escala de satisfacción vital de Diener en una muestra de mujeres embarazadas y puérperas. *Psicothema*, 16(3), 448-455.
- Cardon, M., Wincent, J., Singh, J., y Drnovsek, M. (2009). The nature and experience of entrepreneurial passion. *The Academy of Management Review*, 34(3), 511-532.

- Castañeiras, C., Guzmán, G., Posada M. C., Ricchini, M., y Strucchi E. (1999). Sobre estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio baremación marplatense. *Ridep*, 8(2), 37-50.
- Chacaltana, J., Ruiz, C. (2012). El empleo juvenil en el Perú: Diagnóstico y políticas. En Garavito, C. & Muñoz, I. (eds.), *Empleo y protección social* (pp.271-290). Lima: Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Chadwick, C. B. (2001). La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31(4), 111-126.
- Chiavenatto (2009) *Comportamiento Organizacional*. México: McGraw-Hill.
- Chiecher, A., Donolo, D., y Rinaudo, M. (2007). Aprendizaje virtual en asignaturas presenciales incidencia sobre la motivación y el uso de estrategias. *Revista Virtual Udesc Virtual*, 1, 1-24.
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6(4), 284-290.
- Clarck, L. A., y Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3) 309-319.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2.^a ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Cummins, R. A., y Gullone, E. (2000). Why we should not use 5-point likert scales: The case for subjective quality of life measurement. *Proceedings Second International Conference on Quality of Life in Cities*. Singapore: National University of Singapore.

- De la Fuente, J., y Justicia F. (2003a). Escala de estrategias de aprendizaje ACRA- Abreviada para alumnos universitarios. *Revista electrónica de educación psicoeducativa y psicopedagógica*, 1(2), 140-158.
- De la Fuente, J., y Justicia F. (2003b). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la universidad. *Aula Abierta*, 82, 161-171.
- De la Vega, I. (2012). Corporate venturing: la gestión emprendedora de proyectos dentro de las organizaciones. En R. Varela (ed.), Desarrollo, innovación y cultura empresarial (pp.170-187). Santiago de Cali: Universidad Icesi-Centro del desarrollo del Espíritu Empresarial.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje. Significativo*, México: Mc Graw Hill.
- Dyson, C. (2001). What makes a great entrepreneur? *European Business Review*, 13(5), 307-312.
- Durrant, D. (2014). *Entrepreneurial intentions: Making the case forentrepreneurship education*. Minneapolis: Capella University.
- EUR-Lex. (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:32006H0962>
- Escurra, L., Delgado, A., Guevara, G., Torres, M., Quezada, R., Morocho, J., Rivas, G., y Santos, J. (2005). Relación entre el autoconcepto de las competencias, las metas académicas y el rendimiento en alumnos universitarios de la ciudad de Lima. *Revista Ipsi*, 8(1), 87-106.

- Evans, D., y Jovanovic, B., (1989). An estimated model of entrepreneurial choice under liquidity constraints. *Journal of Political Economy*, 97(4), 808-827.
- Filion, L. J. (2011). La definición de empresario: Reflexiones sobre un tema complejo y multidimensional. En R. Varela (ed.), *Desarrollo, innovación y cultura empresarial* (pp.115-130). Santiago de Cali: Universidad Icesi-Centro del Desarrollo del Espíritu Empresarial.
- Formichella, M. (2004). *El concepto de emprendimiento y su relación con la educación, el empleo y el desarrollo local* (monografía). Buenos Aires: Instituto Nacional de tecnología agropecuaria.
- Gálvez, A. (2006) Motivación hacia el estudio y la cultura escolar: estado de la cuestión. *Pensamiento Psicológico*, 2(6), 87-101.
- Galiana, G., Oliver, A., Sancho, P., y Tomás, J. M. (2015). Dimensionality and validation of the dispositional hope scale in a spanish sample. *Social Indicators Research*, 120(1), 297-308.
- García, F., y Musitu, G. (1999). AF5: *autoconceptoforma 5*. Madrid: TEA.
- García, J. F., Musitu, G., y Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18(3), 551-556.
- Gargallo, B. (2000). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje*. Su naturaleza, enseñanza y evaluación. Valencia: Tirant to Blanch.
- Gargallo, B. (2006). Estrategias de aprendizaje, rendimiento y otras variables relevantes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59(1-2), 109-130.
- Gargallo, B., Suarez-Rodríguez, J., y Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario Ceveapeu. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios, *Relieve*, 15(2), 1-31.

- Gargallo, B. (2011). *Un aprendiz estratégico para una nueva sociedad*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Barcelona.
- Gargallo, B., Suárez, J., García, E. & Sahuquillo, P. (2012). Autoconcepto en estudiantes universitarios excelentes y en estudiantes medios. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 60(1), 1-15.
- Geiger, K. A., y Kwon, P. (2010). Rumination and depressive symptoms: Evidence for the moderating role of hope. *Personality and Individual Differences*, 49, 391-395.
- González, A. (2005). *Motivación académica: teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- Gonzales-Pienda, J. A., y Nuñez, J. C. (2006). *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- Grandmontagne, A. G. & Fernández, A. R. (2004). Eating disorders, sport practice and physical self-concept in adolescents. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 32, 29-36.
- Gutierrez, F. (2005). *Teorías del desarrollo cognitivo*. México: Mc GrawHill.
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Galiana, L., Sancho, P., y Cebrià, M. A. (2013). Predicting life satisfaction of the angolan elderly: A structural model. *Aging & Mental Health*, 17, 94-101.
- Halama, P. (2010). Hope as a mediator between personality traits and life satisfaction. *Studia Psychologica*, 52, 309-314.
- Henderson, R., y Robertson, M. (2000). Who wants to be an entrepreneur? Young adult attitudes to entrepreneurship as a career. *Career Development International*, 5(6), 279-287.

- Harrington, R., y Loffredo, D. A. (2001). The relationships between life satisfaction, self-consciousness, and the Myers-Briggs type inventory dimensions. *Journal of Psychology, 135*, 439-450.
- Hermansen-Kobulnicky, C. J., y Moss, C. L. (2004). Pharmacy student entrepreneurial orientation: A measure to identify potential pharmacist entrepreneurs. *American Journal of Pharmaceutical Education, 68*(5), 1-10. Recuperado de <http://archive.ajpe.org/aj6805/aj6805113/aj6805113.pdf>
- Hu, L. T., y Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit in SEM: Concepts, issues, and applications. En R. H. Hoyle (ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 76-99). Londres: Sage.
- Hu, L. T., y Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to under-parameterized model misspecification. *Psychological Methods, 3*, 424-453.
- Hu, L. T., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55.
- Infurna, F. J., Ram, N., Wagner, G. G., Gerstorf, D., y Schupp, J. (2011). Long-term antecedents and outcomes of perceived control. *Psychology and Aging, 26*(3), 559-575.
- Jackson, T., Weiss, K. E., Lundquist, J. J., y Hooper, D. (2003). The impact of hope, procrastination, and social activity on academic performance of Midwestern college student. *Education, 124*(2), 310-320.
- Johannisson, B. (2011). Sobre el carácter social del espíritu empresarial. En R. Varela (ed.), *Desarrollo, innovación y cultura empresarial* (pp.131-157). Santiago de Cali: Universidad Icesi-Centro del desarrollo del Espíritu Empresarial.

- Joy, R. H. (1990). *Path analytic investigation of stress-symptoms relationships: Physical and psychological symptom models* (tesis doctoral no publicada). University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Justicia, F., y Cano, F. (1993). Concepto y medida de las estrategias y estilos de aprendizaje. En C. Monereo (Comp.), *Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción* (pp. 113-126). Barcelona: Domènech Ediciones.
- Kafka, G. J., y Kozma, A. (2002). The construct validity of Ryff's Scales of Psychological Well-Being (SPWB) and their relationship to measures of subjective well-being. *Social Indicators Research*, 57, 171-190.
- Kantis, H. (2005). *Emprendedores de origen humilde: ¿cómo incide la estructura social en la creación de empresas en América Latina?* Recuperado de <http://www.littec.ungs.edu.ar/pdfespa%F1ol/DT%2010-2005%20Kantis.pdf>
- Kemer, G., y Atic, G. (2012). Hope and social support in high school students from urban and rural areas of Ankara-Turkey. *Journal of Happiness Studies*, 13(5), 901-911.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3.^a ed.). Nueva York: Guilford Press.
- Kuramoto, J. R. (2011). *Innovation, R&D and productivity: Case studies from Peru* (IDB Working Paper Series n.º 249). Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade).
- Laranjeira, C. A. (2009). Preliminary validation study of the Portuguese version of the satisfaction with life scale. *Psychology, Health, & Medicine*, 14(2), 220-226.

- Lewis, C. A., Shevlin, M. E., Bunting, B. P., y Joseph, S. (1995). Confirmatory factor analysis of the satisfaction with life scale: Replication and methodological refinement. *Perceptual and Motor Skills*, 80(1), 304-306.
- Lewis, C. A., Shevlin, M. E., Smekal, V., y Dorahy, M. J. (1999). Factor structure and reliability of a Czech translation of the satisfaction with life scale among Czech university students. *Studia Psychologica*, 41(3), 239-244.
- Loli, A., Del Carpio J., y La Jara E. (2009). El emprendimiento en los estudiantes de la UNMSM y su relación con algunas variables socioeconómicas. *lipsi*, 12(1), 111-130.
- Loli A., Del Carpio J., y Vergara A. (2012). Actitudes de emprendimiento, necesidad delogro y la intención de desarrollar un negocio en estudiantes de universidadespúblicas de Lima metropolitana. *lipsi*, 15(1), 61-81.
- López- Salazar, A. (2010). La proactividad empresarial como elemento de competitividad. *Ra Ximhai*, 6(2), 303-312.
- Lopez, S. J., Ciarlelli, R., Coffman, L., Stone, M., y Wyatt, L. (2000). Diagnosing for strengths: On measuring hope building blocks. En C. R. Snyder (ed.), *Handbook of hope: Theory, measures and applications* (pp. 57-85). San Diego, CA: Academic Press.
- Lucas, R. E., Diener, E., y Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality Assessment*, 71, 3616-3628.
- Lumpkin, G. T., y Dess, G. G. (1996). Clarifying the entrepreneurial orientation construct and linking it to performance. *Academy of Management Review*, 21(1), 135-172.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., y Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 11(1),19-35.

- Malo, S., Bataller, S., Casas, F., Gras, M. E., y González, M. (2011). Análisis psicométrico de la escala multidimensional de autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluña. *Psicothema*, 23(4), 871-878.
- Marchetti, B. (1997). Concetto di sé e relazioni familiari e valori (tesis de licenciatura no publicada). Università degli Studi di Bologna, Bologna (Italia).
- Mariñelarena-Dondera, L. (2012). La divulgación científica de la psicología positiva en Argentina. *Fundamentos en Humanidades*, 13(2), 159-172.
- Marques, S. C., Lopez, S. J., y Mitchell, J. (2013). The Role of hope, spirituality and religious practice in adolescents' life satisfaction: Longitudinal findings. *Journal of Happiness Studies*, 14(1), 251-561. doi 10.1007/s10902-012-9329-3
- Martín, E., García, L. A., Torbay, A., y Rodríguez, T., (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3), 401-412.
- Martínez, I., y García, J. F. (2008). Internalization of values and self-esteem among Brazilian teenagers from authoritative, indulgent, authoritarian, and neglectful home. *Adolescence*, 43(169), 13-29.
- Martínez, J., Musitu, G., García, J. F., y Camino, L. (2003). Un análisis transcultural de los efectos de la socialización familiar en el autoconcepto: España y Brasil. *Psicología, Educação e Cultura*, 7, 239-258.
- Marulanda, F., Montoya, I., y Vélez, J., (2014). Teorías motivacionales en el estudio del emprendimiento. *Pensamiento y gestión*, 36.
- Matalinares, M. L., Arenas, C., Dioses, A., Muratta, R., Pareja, C., Díaz, G., García, C., Diego, M. & Chávez, J. (2005). Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de Lima Metropolitana. *Revista Ipsi*, 8(2), 41-55.

- Matalinares, M., Yaringaño, J., Sotelo, L., Sotelo, N., Arenas, C., Díaz, G., Dioses, A., Encalada, M., Tipacti, R., Bazán, M., y Huari, Y. (2010). Relación entre los estilos atribucionales y los estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana, *lipsi*, 13(2), 101-116.
- Mavila, D., Tinoco, O. & Campos, C. (2009). Factores influyentes en la capacidad emprendedora de los alumnos de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Producción y Gestión*, 12(2), 32-39.
- McAdams, D. P., Aubin, E. S., y Logan, L. (1993). Generativity among young, midlife, and older adults. *Psychology and Aging*, 8(2), 221-230.
- McDermott, D., y Snyder, C. R. (2000). *The great big book of hope: Help your children achieve their dreams*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- McGarrahan, J. F. (1991). *Family of the origin, antecedents of religious vocation, community experience, and the satisfaction of active and contemplative religious women* (tesis doctoral no publicada). Temple University, Philadelphia.
- McMullen, J., y Shepherd, D. (2006). Entrepreneurial action and the role of uncertainty in the theory of the entrepreneur. *Academy of Management Review*, 31(1), 132-152.
- Michael, S. T. (2000). Hope conquers fear: Overcoming anxiety and panic attacks. En C. R. Snyder (ed.), *Handbook of hope: Theory, measures and applications* (pp. 355-378). San Diego, CA: Academic Press.
- Miller, D. (1983). The correlates of entrepreneurship in three types of firms. *Management Science*, 29(7), 770-791.
- Miner, J. B. (1997). The expanded horizon for achieving entrepreneurial success. *Organizational Dynamics*, 25(3), 54-67.

- Miñano, P. & Castejon, J. L. (1997). Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(31), 1-16.
- Ministerio de Educación. (2012). *Perú: Resultados Finales de la Primera Encuesta Nacional de la Juventud 2011*. Lima: Secretaría Nacional de la Juventud.
- Mollo, G. (2008). *El espíritu emprendedor en la formación de los nuevos profesionales: un estudio comparativo entre Facultades de la Universidad Nacional de La Plata* (tesis de maestría). Recuperada de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/42825/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Monsalve Serrano, J. E. (2013). *Jóvenes, talento y perfil emprendedor*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Muñoz, A.M. (2011) Las fuentes de información. Recuperado de <http://www.ugr.es/anamaria/fuentesws/Intro-Fl.htm>
- Musitu, G., García, J., y Gutiérrez, M. (1994). *AFA: Autoconcepto Forma A* (2.ª ed.). Madrid: TEA.
- Nunnally, J., y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3.ª ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- Núñez J., Solano P., Gonzales-Pienda J., y Rosário P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 139-146; Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1371.pdf>
- Núñez, J. C., y Gonzales-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico: variables cognitivos-motivacionales, atribuciones, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J., García, M., González-Pumariega, S., Rocas, C., Álvarez, L & González, Mª (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.

- Organización Internacional del trabajo. (2015). *Empleo juvenil*. Recuperado de <http://www.ilo.org/global/topics/youth-employment/lang--es/index.htm>
- Oliver, A., Bilbao, M., y Galiana, L. (en revisión). Emprendimiento en estudiantes de educación inicial peruanas: Diagnóstico e implicaciones para su empoderamiento. *Universitas Psychologica*.
- Oliver, A., y Galiana, L. (2015). Development and validation of the escala de actitudes emprendedoras para estudiantes (EAEE). *Spanish Journal of Psychology*, 18(14), 1-10. doi: 10.1017/sjp.2015.14
- Ortiz, V., Cobo, C., Betancur, B. (2014) Análisis bibliométrico del campo de formación de emprendedores. *Cuadernos de Administración*, 30 (52)
- Papalia, D., y Wendkos, S. (1987). *Psicología*. México: McGraw-Hill.
- Paredes, C., Cayo J.M (2013). *Las barreras al crecimiento económico en Huancavelica*. Perú: BID, CIES, USMP.
- Pavot, W. G., Diener, E., Colvin, C. R., y Sandvick, E. (1991). Further validation of the satisfaction with life scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being. *Journal of Personality Assessment*, 57, 149-161.
- Pavot, W., y Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5, 164-172.
- Pavot, W., y Diener, E. (2008). The satisfaction with life scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3(2), 137-152.
- Peñalosa, E, Landa. P., y Vega, C., (2006). Aprendizaje autorregulado: una revisión conceptual. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 9(2), 1-21.
- Pereira, F. (2003). Reflexiones sobre algunas características del espíritu emprendedor colombiano. *Economía, Gestión y Desarrollo*, 1, 9-26.

- Petrillo, N. (2009). Estructura de la empatía: autoextrañamiento e intencionalidad instintiva. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 185, 369-377.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F. García, T., y McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: Universidad de Michigan.
- Pintrich, P. R., y Schrauben, B. (1992). Student's motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. En D.H. Schunck & J. Meece (eds.), *Students perceptions in the classroom*(pp. 149-183). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pozo, J. I., y Monereo, C. (coords.). (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Puig, J. M^a & Martín, X. (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid, Alianza Editorial.
- Puri, M., y Robinson, D. (2005). *Optimism, entrepreneurship, and economic choice*. NBER Working Paper.
- Puello, P., García, F., y Cabarcas, A. (2015). Uso y validación de un módulo en moodle; el cuestionarioabreviado ACRA, adquisición-codificación-recuperación-apoyo. *Formación Universitaria*, 8(2), 27-34. doi: 10.4067/S0718-50062015000200005
- Raposo, M., y Do Paço, A. (2011). Entrepreneurship education: Relationship between education and entrepreneurial activity. *Psicothema*, 23(3), 453-457.
- Raunelli, J., Power, M., y Galarza F. (2013). *Caracterizando a los emprendedores impulsados por necesidad en Lima: una aproximación usando experimentos de campo*. Universidad del Pacifico. Recuperado de http://srvnetappseg.up.edu.pe/siswebciup/Files/DD1304%20-%20Galarza_Power_Raunelli.pdf

- Roesch, S. C., y Vaughn, A. A. (2006). Evidence for the factorial validity of the dispositional hope scale. Cross-ethnic and cross-gender measurement equivalence. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(2), 78-84.
- Roces, C., Tourón, J., y González M.C. (1995a). Validación preliminar del CEAM II (cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación II). *Revista de metodología y psicología experimental*, 16(3), 347-366.
- Roces, C., Tourón, J., y González, M. C. (1995b). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón*, 47(1), 107-120.
- Rueda, I., Fernández-Laviada, A., y Herrero, A. (2013). Aplicación de la teoría de la acción razonada al ámbito emprendedor en un contexto universitario. *Investigaciones Regionales*, 26, 141- 158.
- Reyes, Y. (2003). *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto, y la asertividad en estudiantes del primer año de psicología de la UNMSM* (tesis de licenciatura). Recuperada de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/590>.
- Sánchez, J., Gutiérrez, A., Carballo, T., Quintana, R., y Caggiano, V. (2010). El emprendedor desde el enfoque de la psicología positiva. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, Infad*, 1(1), 35-42.
- Sancho, P., Galiana, L., Gutiérrez, M., Francisco, E. M., y Tomás, J. M. (2014). Validating the Portuguese version of the satisfaction with life scale in an elderly sample. *Social Indicators Research*, 115(1), 457-466.
- Schafermeyer, K. W., y Hobson, E. H. (1997). Business plans: Tool to teach entrepreneurial and communication skills. *American Association of Colleges of Pharmacy Annual Meeting*, 95, 81.
- Schwartz, S. (2006). Basic human values: Theory, measurement, and applications. *Revue Française de Sociologie*, 42, 249-288.

- Serida, J., Borda, A., Nakamatzu, K., Morales, O., y Yamakawa, P. (2005). *Global entrepreneurship monitor: Perú 2004-2005*. Lima: Universidad ESAN.
- Serida, J., Nakamatzu, K., Borda, A., y Morales, O. (2013). *Global entrepreneurship monitor: Perú 2012*. Lima: Universidad ESAN.
- Serida, J., Nakamatzu, K., Borda, A., y Morales, O. (2015). *Global entrepreneurship monitor: Perú 2013*. Lima: Universidad ESAN.
- SHRM Foundation. (2013). *Shaping an ethical workplace culture*. Recuperado de <https://www.shrm.org/about/foundation/products/documents/9-13%20ethics%20epg%20final.pdf>.
- Shavelson R. J., Hubner, J. J., y Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational research*, 46(3), 407-441.
- Shaver, K. G., y Scott, L. R. (1991). Person, process, choice: The psychology of new venture creation. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 16(2), 23-45.
- Shevlin, M. E. & Bunting, B. P. (1994). Confirmatory factor analysis of the satisfaction with life scale. *Perceptual and Motor Skills*, 79(3), 1316-1318.
- Shevlin, M., Brunnsden, V., y Miles, J. N. V. (1998). Satisfaction with life scale: Analysis of factorial invariance, mean structures and reliability. *Personality and Individual Differences*, 25, 911-916.
- Shin, D. C., y Johnson, D. M. (1978). A vowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5(1), 475-492.
- Smead, V. S. (1991). *Measuring well-being is not easy*. Comunicación presentada en la Convención Anual de la American Association of Applied and Preventive Psychology.

- Snyder, C. R. (1999). Hope, goal blocking thoughts, and test-related anxieties. *Psychological Reports, 84*, 206-208.
- Snyder, C. R. (2000). *Handbook of hope: Theory, measures and applications*. San Diego, CA: Academic Press.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., y Harney, P. (1991a). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*(4), 570-585.
- Snyder, C. R., Irving, L., y Anderson, J. R. (1991b). Hope and health: Measuring the will and the ways. En C. R. Snyder & D. R. Forsyth (eds.), *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective* (pp. 285-305). Elmsford, NuevaYork: Pergamon Press.
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. L., y Feldman, D. B. (2003). Hope theory, measurements, and applications to school psychology. *School Psychology Quarterly, 18*(2), 122-139.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Mann Pulvers, K., Adams, V. H., y Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 820-826.
- Stevenson, H., y Jarillo, J. (1990). A paradigm of entrepreneurship: Entrepreneurial management. *Strategic Management Journal, 11*(1), 17-27.
- Tabachnick, G. G., y Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (6.ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tanaka, J. S. (1993). Multifaceted conceptions of fit in structural equation models. En K. A. Bollen & J. S. Long, *Testing Structural Equation Models* (pp. 10-39). Newbury Park, CA: Sage.

- Tarazona, D. (2005). Autoestima, satisfacción con la vida y condiciones de habitabilidad en adolescentes estudiantes de quinto Año de media: un estudio factorial según pobreza y sexo. *Ipsi*, 8(2), 57-65.
- Theurer, K., y Wister, A. (2010). Altruistic behavior and social capital as predictors of well-being among older Canadians. *Aging & Society*, 30(1), 157-181.
- Toledano, N. (2006). Las perspectivas empresariales de los estudiantes universitarios: un estudio empírico. *Revista de Educación*, 341(3), 803-825
- Ugartetxea, J. (2001). Motivación y metacognición, más que una relación. *Relieve*, 7(2), 51-71.
- Unicef. (2013). *Educación social y financiera para la infancia*. Recuperado de http://www.unicef.org/cfs/files/CFS_FinEd_Sp_Web_8_5_13.pdf
- Universidad Católica Sedes Sapientiae. (2014). *Un análisis sobre el autoempleo en Lima Metropolitana*. Observatorio Socio Económico Laboral Lima Norte. Recuperado de http://www.ucss.edu.pe/osel/mercado_labro_forma/pdf/01_Estudios/2014/4-2014-autoempleo-lima.pdf
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18(2), 165-170.
- Varela, R. (ed.). (2011). *Desarrollo, innovación y cultura empresarial* (Entrepreneurship n.º 1). Santiago de Cali: Universidad Icesi-Centro del Desarrollo del Espíritu Empresarial.
- Vargas, P. (2012). *La motivación de logro en emprendedores de negocios culturales de la ciudad de Huamanga-Ayacucho* (tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú: Lima. Recuperada de <https://www.mysciencework.com/publication/show/2234363/la->

motivacion-de-logro-en-emprendedores-de-negocios-culturales-de-la-
ciudad-de-huamanga-ayacucho

- Vitaliano, P. P., Russo, J., Young, H. M., Becker, J., y Maiuro, R. D. (1991). The screen for caregiver burden. *The Gerontologist*, 31(1), 76-83.
- Wang, J., y Wang, X. (2012). *Structural Equation Modeling. Applications Using Mplus*. West Sussex, UK: Wiley.
- Weinstein, C. E., Husman, J., y Dierking, D. (2002). Self-Regulation Interventions with a focus on learning strategies. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeinder, *Handbook of Self-regulation* (pp. 727-747). San Diego: Academic Press.
- Wong, S. S., y Lim, T. (2009). Hope versus optimism in singaporean adolescents: Contributions to depression and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 46(5-6), 648-652.

Anexo. Cuestionario de evaluación

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LOS
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y AUTOEMPLEO

INSTRUCCIONES

El siguiente cuestionario tiene carácter confidencial y se lleva a cabo con fines de investigación. Te agradecemos que contestes a los datos que se te solicitan.

A) Datos del alumno que contesta el cuestionario:

Código de estudiante: _____ Fecha de hoy : _____

Edad del alumno: 19-20 21-22 23-24 25-30 más de 30

Sexo: Masculino Femenino

Período (ciclo) de ingreso a la universidad: _____

Carrera de estudios: _____

Otros estudios profesionales previos: _____

Correo electrónico: _____ Solo para consultas (opcional)

Respuestas a los ítems del cuestionario:

Lee atentamente las diversas preguntas y selecciona la opción de respuesta que se ajuste más a tu situación como estudiante en la universidad. Ten en cuenta que no hay respuestas correctas ni incorrectas. Trata de contestar como tú eres. Es muy importante que te ajustes a tu verdad.

Señala con una equis (X) el recuadro correspondiente a la respuesta que elijas. Si te equivocas, anula tu respuesta y vuelve a marcar. Si no entiendes alguna de las preguntas, coloca una (O) en el número que le corresponde.

- Muy en desacuerdo..... (1)**
En desacuerdo..... (2)
Indeciso..... (3)
De acuerdo..... (4)
Muy de acuerdo..... (5)

	1	2	3	4	5
1. Lo que más me satisface es entender los contenidos a fondo.					
2. Aprender de verdad es lo más importante para mí en la universidad.					
3. Cuando estudio lo hago con interés por aprender.					
4. Estudio para no defraudar a mi familia y a la gente que me importa.					
5. Necesito que otras personas –padres, amigos, profesores, etc.- me animen para estudiar.					
6. Lo que aprenda en unas asignaturas lo podré utilizar en otras y también en mi futuro profesional.					
7. Es importante que aprenda las asignaturas por el valor que tienen para mi formación.					
8. Creo que es útil para mí aprenderme las asignaturas de este ciclo.					
9. Considero muy importante entender los contenidos de las asignaturas.					
10. Mi rendimiento académico depende de mi esfuerzo.					
11. Mi rendimiento académico depende de mi capacidad					
12. Mi rendimiento académico depende de la suerte					
13. Mi rendimiento académico depende de los profesores					
14. Mi rendimiento académico depende de mi habilidad para organizarme					

- Muy en desacuerdo..... (1)**
En desacuerdo..... (2)
Indeciso..... (3)
De acuerdo..... (4)
Muy de acuerdo..... (5)

15. Estoy seguro de que puedo entender incluso los contenidos más difíciles de las asignaturas de este ciclo.					
16. Puedo aprenderme los conceptos básicos que se enseñan en las diferentes materias					
17. Soy capaz de conseguir en estos estudios lo que me proponga					
18. Estoy convencido de que puedo dominar las habilidades que se enseñan en las diferentes asignaturas					
19. La inteligencia supone un conjunto de habilidades que se puede modificar e incrementar con el propio esfuerzo y el aprendizaje					
20. La inteligencia se tiene o no se tiene y no se puede mejorar					
21. Normalmente me encuentro bien físicamente					
22. Duermo y descanso lo necesario					
23. Habitualmente mi estado anímico es positivo y me siento bien					
24. Mantengo un estado de ánimo apropiado para trabajar					
25. Cuando hago un examen, me pongo muy nervioso					
26. Cuando he de hablar en público me pongo muy nervioso					
27. Mientras hago un examen, pienso en las consecuencias que tendría desaprobar.					
28. Soy capaz de relajarme y estar tranquilo en situaciones de estrés como exámenes, exposiciones o intervenciones en público					

- Muy en desacuerdo..... (1)**
En desacuerdo..... (2)
Indeciso..... (3)
De acuerdo..... (4)
Muy de acuerdo..... (5)

29. Sé cuáles son mis puntos fuertes y mis puntos débiles, al enfrentarme al aprendizaje de las asignaturas					
30. Conozco los criterios de evaluación con los que me van a evaluar los profesores en las diferentes materias					
31. Sé cuáles son los objetivos de las asignaturas					
32. Planifico mi tiempo para trabajar las asignaturas a lo largo del curso					
33. Llevo al día el estudio de los temas de las diferentes asignaturas					
34. Sólo estudio antes de los exámenes					
35. Tengo y sigo un horario personal de estudio y preparación de trabajos universitarios, al margen de las clases.					
36. Me doy cuenta de cuándo hago bien las cosas - en las tareas académicas- sin necesidad de esperar la calificación del profesor					
37. Cuando veo que mis planes iniciales no logran el éxito esperado, en los estudios, los cambio por otros más adecuados					
38. Si es necesario, adapto mi modo de trabajar a las exigencias de los diferentes profesores y materias					
39. Cuando he hecho un examen, sé si está mal o si está bien					
40. Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas difíciles					
41. Procuero aprender nuevas técnicas, habilidades y procedimientos para estudiar mejor y rendir más					

Muy en desacuerdo..... (1)

En desacuerdo..... (2)

Indeciso..... (3)

De acuerdo..... (4)

Muy de acuerdo..... (5)

42. Si me ha ido mal en un examen por no haberlo estudiado bien, procuro aprender de mis errores y estudiar mejor la próxima vez					
43. Cuando me han puesto una mala calificación en un trabajo, hago lo posible para descubrir lo que era incorrecto y mejorar en la próxima ocasión					
44. Trabajo y estudio en un lugar adecuado –luz, temperatura, ventilación, ruidos, materiales necesarios a mano, etc.-					
45. Normalmente estudio en un sitio en el que pueda concentrarme en el trabajo					
46. Aprovecho bien el tiempo que empleo en estudiar					
47. Creo un ambiente de estudio adecuado para rendir					
48. Procuro estudiar o realizar los trabajos de clase con otros compañeros					
49. Suelo comentar dudas relativas a los contenidos de clase con los compañeros					
50. Escojo compañeros adecuados para el trabajo en equipo					
51. Me llevo bien con mis compañeros de clase					
52. El trabajo en equipo me estimula a seguir adelante					
53. Cuando no entiendo algún contenido de una asignatura, pido ayuda a otro compañero					
54. Conozco dónde se pueden conseguir los materiales necesarios para estudiar las asignaturas					
55. Me manejo con habilidad en la biblioteca y sé encontrar las obras que necesito					

- Muy en desacuerdo..... (1)**
En desacuerdo..... (2)
Indeciso..... (3)
De acuerdo..... (4)
Muy de acuerdo..... (5)

56. Sé utilizar la hemeroteca (área de la biblioteca en la que se encuentran las revistas) y encontrar los artículos que necesito					
57. No me conformo con el manual y/o con los apuntes de clase, busco y recojo más información para las asignaturas					
58. Soy capaz de seleccionar la información necesaria para estudiar con garantías las asignaturas					
59. Selecciono la información que debo trabajar en las asignaturas pero no tengo muy claro si lo que yo selecciono es lo correcto para tener buenas calificaciones					
60. Soy capaz de separar la información fundamental de la que no lo es para preparar las asignaturas					
61. Cuando hago búsquedas en Internet, donde hay tantos materiales, soy capaz de reconocer los documentos que son fundamentales para lo que estoy trabajando o estudiando					
62. Cuando estudio los temas de las asignaturas, realizo una primera lectura que me permita hacerme una idea de lo fundamental					
63. Antes de memorizar las cosas leo despacio para comprender a fondo el contenido					
64. Cuando no comprendo algo lo leo de nuevo hasta que me aclaro					
65. Tomo apuntes en clase y soy capaz de recoger la información que proporciona el profesor					
66. Cuando estudio, integro información de diferentes fuentes: clase, lecturas, trabajos prácticos, etc.					

- Muy en desacuerdo..... (1)**
En desacuerdo..... (2)
Indeciso..... (3)
De acuerdo..... (4)
Muy de acuerdo..... (5)

67. Amplíe el material dado en clase con otros libros, revistas, artículos, etc.					
68. Trato de entender el contenido de las asignaturas estableciendo relaciones entre los libros o lecturas recomendadas y los conceptos expuestos en clase					
69. Hago gráficos sencillos, esquemas o tablas para organizar la materia de estudio					
70. Hago esquemas con las ideas importantes de los temas					
71. Hago resúmenes del material que tengo que estudiar					
72. Para estudiar selecciono los conceptos clave del tema y los uno o relaciono mediante mapas conceptuales u otros procedimientos					
73. Analizo críticamente los conceptos y las teorías que me presentan los profesores					
74. En determinados temas, una vez que los he estudiado y he profundizado en ellos, soy capaz de aportar ideas personales y justificarlas					
75. Me hago preguntas sobre las cosas que oigo, leo y estudio, para ver si las encuentro convincentes					
76. Cuando en clase o en los libros se expone una teoría, interpretación o conclusión, trato de ver si hay buenos argumentos que la sustenten					
77. Cuando oigo o leo una afirmación, pienso en otras alternativas posibles.					
78. Para aprender las cosas, me limito a repetirlas una y otra vez					

Muy en desacuerdo..... (1)

En desacuerdo..... (2)

Indeciso..... (3)

De acuerdo..... (4)

Muy de acuerdo..... (5)

79. Me aprendo las cosas de memoria, aunque no las comprenda					
80. Cuando he de aprender cosas de memoria (listas de palabras, nombres, fechas...), las organizo según algún criterio para aprenderlas con más facilidad (por ejemplo, familias de palabras)					
81. Para recordar lo estudiado me ayudo de esquemas o resúmenes hechos con mis palabras que me ayudan a retener mejor los contenidos					
82. Para memorizar utilizo recursos mnemotécnicos tales como acrónimos (hago una palabra con las primeras letras de varios apartados que debo aprender), siglas, palabras clave, etc.					
83. Hago uso de palabras clave que estudié y aprendí, para recordar los contenidos relacionados con ellas					
84. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir					
85. A la hora de responder un examen, antes de redactar, recuerdo todo lo que puedo, luego lo ordeno o hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo					
86. Utilizo lo aprendido en la universidad en las situaciones de la vida cotidiana					
87. En la medida de lo posible, utilizo lo aprendido en una asignatura también en otras					
88. Cuando tengo que afrontar tareas nuevas, recuerdo lo que ya sé y he experimentado para aplicarlo, si puedo, a esa nueva situación					

POR FAVOR CONTINÚA CONTESTANDO MÁS ABAJO

PARTE II

Marca con una “ X” dentro del cuadro , según tu elección

Definitivamente falso..... (1)
Falso la mayoría de las veces..... (2)
Verdadero la mayoría de las veces..... (3)
Definitivamente verdadero..... (4)

	1	2	3	4
Puedo pensar en muchas salidas cuando me atasco.				
Persigo mis objetivos enérgicamente.				
Mis experiencias pasadas me han preparado bien para mi futuro.				
Hay muchas maneras de solucionar un problema.				
He tenido bastante éxito en la vida.				
Puedo pensar en muchas formas de conseguir las cosas que en mi vida son importantes para mí.				
Consigo los objetivos que me propongo.				
Incluso cuando los demás se desaniman, yo sé que puedo encontrar una forma de solucionar el problema.				

Totalmente en desacuerdo ... (1)
En desacuerdo ... (2)
Ni de acuerdo ni en desacuerdo ... (3)
De acuerdo ... (4)
Totalmente de acuerdo ... (5)

	1	2	3	4	5
En la mayoría de los aspectos mi vida es como quiero que sea.					
Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes.					
Estoy satisfecho con mi vida.					
Si pudiera vivir mi vida otra vez, la repetiría tal y como ha sido.					
Las circunstancias de mi vida son buenas.					

Si pudieras elegir entre tener tu propio negocio y ser empleado por alguien, ¿qué preferirías?

Prefiero ser empleado por otro						Prefiero tener mi propio negocio
0	1	2	3	4		5

¿Cómo de probable es que desarrolles una carrera como auto-empleado?

Nada probable						Muy probable
0	1	2	3	4		5

¿Cómo de probable es que desarrolles una carrera como empleado de una empresa?

Nada probable						Muy probable
0	1	2	3	4		5

¿En qué medida crees que tienes estas características?

	Desde 0 (nada) a 10 (totalmente)										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Orientación al logro											
2. Iniciativa											
3. Tenacidad											
4. Pasión											
5. Creatividad											
6. Innovación											
7. Asunción de riesgos											
8. Determinación en la toma de decisiones											
9. Liderazgo											
10. Capacidad de comunicación eficaz											
11. Capacidad de trabajo en equipo											
12. Capacidad para delegar responsabilidades											
13. Capacidad de investigación											
14. Capacidad de planificación											

¿En qué medida crees que tienes estas características?

	Desde 0 (nada) a 10 (totalmente)										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Hago bien los trabajos escolares o profesionales.											
2. Consigo fácilmente amigos/as.											
3. Tengo miedo de algunas cosas.											
4. Soy muy criticado/a en casa*.											
5. Me cuido físicamente.											
6. Mis profesoras/es me consideran buen trabajador/a.											
7. Soy amigable.											
8. Muchas cosas me ponen nerviosa/o.											
9. Me siento feliz en casa.											
10. Me buscan para realizar actividades deportivas.											
11. Trabajo mucho en clase											
12. Es difícil para mí hacer amigas/os*.											
13. Me asusto con facilidad.											
14. Mi familia está decepcionada de mí*.											
15. Me considero elegante.											
16. Mis profesoras/es me estiman.											
17. Soy un chico/a alegre.											

¿En qué medida crees que tienes estas características?

	Desde 0 (nada) a 10 (totalmente)										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18. Cuando los mayores me dicen algo me pongo nerviosa/o.											
19. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas.											
20. Me gusta como soy físicamente.											
21. Soy buen/a estudiante.											
22. Me cuesta hablar con desconocidos/as*.											
23. Me pongo nerviosa/o cuando me pregunta el profesor/a .											
24. Mis padres me dan confianza.											
25. Soy buena/o haciendo deporte.											
26. Mis profesores me consideran inteligente y trabajador/a.											
27. Tengo muchos amigos/as.											
28. Me siento nervioso/a.											
29. Me siento querido/a por mis padres.											
30. Soy una persona atractiva.											

- Muy en desacuerdo ... (1)**
En desacuerdo ... (2)
Algo en desacuerdo ... (3)
Ni de acuerdo ni en desacuerdo ... (4)
Algo de acuerdo ... (5)
De acuerdo ... (6)
Muy de acuerdo ... (7)

	1	2	3	4	5	6	7
1. Planear oportunidades futuras tras la graduación ha sido, es o será una parte importante de mi formación.							
2. Sabiendo que las condiciones en mi profesión están cambiando, intento buscar activamente nuevas oportunidades.							
3. Quiero tener lo necesario para avanzar o ser pionero en mi campo profesional.							
4. Imagino que seré muy ambicioso en mi trabajo.							
5. Me gusta la idea de tener retos en mi práctica profesional.							
6. Me considero alguien con alta motivación en el trabajo.							
7. Tengo un gran deseo de ayudar a los demás.							
8. Creo que hacer una contribución a la sociedad es importante.							
9. Seré bueno empatizando con mis clientes, pacientes o usuarios de servicios porque soy receptivo a sus problemas.							

Muy en desacuerdo ... (1)
En desacuerdo ... (2)
Algo en desacuerdo ... (3)
Ni de acuerdo ni en desacuerdo ... (4)
Algo de acuerdo ... (5)
De acuerdo ... (6)
Muy de acuerdo ... (7)

	1	2	3	4	5	6	7
10. Me puedo imaginar haciendo algo innovador como profesional.							
11. Creo que un día tendré las habilidades necesarias para desarrollar un nuevo servicio o producto en mi ámbito laboral.							
12. Me puedo ver a mí mismo empezando algo innovador en el lugar de trabajo.							
13. Como profesional, quiero animarme a desarrollar nuevas ideas en el lugar de trabajo.							
14. Quiero trabajar donde las nuevas oportunidades importen a todos los empleados.							
15. Quiero trabajar donde pueda sugerir nuevas ideas a los que toman las decisiones.							
16. Creo que soy arriesgado comparado con otros que conozco.							
17. Creo que para ser un profesional de éxito, tendré que tomar riesgos en mi carrera.							
18. Prefiero arriesgarme y perder, que darme cuenta más adelante que desperdicié una gran oportunidad.							

Respecto al autoempleo...

Totalmente en desacuerdo ... (1)

En desacuerdo ... (2)

De acuerdo ... (3)

Totalmente de acuerdo ... (4)

	1	2	3	4
Te sientes inspirado por el ejemplo de emprendimiento de alguien que conoces.				
El que desea desarrollar su propio empleo (negocio) encontrará apoyo.				
Tienes personas que orientan tus ideas para crear tu propio empleo (negocio).				
Tener un negocio propio da más seguridad que ser empleado de una empresa.				
Tener un negocio propio da más independencia que ser empleado de una empresa.				
Tener un negocio propio da más autoridad que ser empleado de una empresa.				
Has iniciado en el pasado alguna forma de negocio propio.				
Si inicias alguna forma de negocio, tendría que estar relacionado a tu carrera profesional.				
Crees que tus estudios de carrera universitaria te animaron a pensar en iniciar algún negocio.				
Crees que tienes oportunidad de forjar un futuro en base a un autoempleo				
El que tiene su propio negocio es más probable que se desarrolle económicamente que el que se emplea para otro.				
Si tengo mi propio negocio podré vivir con más comodidad.				
Tener un negocio te da buena imagen ante los demás.				
Tengo un negocio propio.				