



VNIVERSITAT
ID VALÈNCIA

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación

El papel de la universidad pública en la formación socialmente responsable. Análisis de la enseñanza de competencias emprendedoras sociales en la Universidad de Valencia.

Programa de Doctorado en Educación RD 99/2011

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Estefanía López Requena

Dirigida por:

Davinia Palomares Montero y Fernando Marhuenda Fluixá

Valencia, Julio 2021

A mi querida madre, a mi entrañable abuela,

a Virgilio, mi compañero de vida,

a mi apreciado hermano,

a toda mi familia,

y en especial a ti, padre.

Mucho ánimo en esta lucha, estamos contigo.

AGRADECIMIENTOS

Después de tantas horas invertidas en la redacción de este trabajo llega el momento de escribir sus últimas palabras. En las siguientes líneas quiero agradecer a todas las personas que durante este proceso me han apoyado y acompañado.

Empezando por mis directores de tesis, la Dra. Davinia Palomares y el Dr. Fernando Marhuenda, quienes me han ofrecido su ayuda incondicional en todo momento. Este arduo trabajo ha llegado a buen término, en gran parte, gracias a vuestra rigurosidad, profesionalidad y compromiso. Davinia, gracias por creer en mí para iniciar este camino, por compartir momentos durante los seis últimos años más allá de la supervisión de la tesis. Sabía que eras una gran investigadora y docente, ahora también sé que eres una gran persona. Fernando, gracias por unirme al equipo. Tus aportaciones y comentarios siempre han sido enriquecedores y muy acertados. He aprendido mucho de tu experiencia. Gracias, no he podido tener mejores directores.

También he de agradecer a todas las personas que participaron en el desarrollo del marco empírico de la tesis: desde profesorado universitario y emprendedores/as sociales que participaron en el método delphi, hasta profesorado y alumnado de la *Universitat de València* que respondieron a la encuesta diseñada para esta investigación. Sin vuestra ayuda esta tesis no hubiera sido posible. Especialmente, quiero agradecer la colaboración totalmente altruista del Dr. Joan García Perales. Gracias por compartir tu sabiduría, tus consejos han sido de gran ayuda.

Virgilio, quisiera agradecerte la paciencia que has tenido, los consejos que me has dado y el cuidado que me has otorgado durante estos últimos años. No ha sido una etapa fácil y sin tu apoyo no podría haberlo logrado. Contigo compartí los primeros capítulos de esta tesis y me inspiraste la confianza que necesitaba para seguir trabajando en alcanzar mi meta. Gracias por ser mi compañero de vida.

Gracias al cariño y cuidado que me ha dado mi hermano Iván, mi cuñada Vanessa y mi abuela Cleofé. Siempre habéis confiado en mis decisiones y agradezco todos los momentos que me habéis brindado.

No me puedo olvidar de mis mejores amigas Silvia, Lucía y Estefanía, gracias por ser mis fieles confidentes y darme ánimos cuando más lo necesitaba. Pese a la distancia siempre os he sentido muy cerca. Gracias también a Marta y Lidia, os admiro como pedagogas y todavía más como personas, con vosotras compartí mi primera experiencia en emprendimiento social, una de las vivencias más bonitas que he tenido. Nunca olvidaré nuestro proyecto. Gracias a Patricia y Sonia, por compartir conmigo mi primera experiencia en investigación en el Ministerio de Educación y Formación Profesional, siempre os guardaré en mi corazón. Gracias a Raquel, por convertirte en uno de mis grandes apoyos en los últimos años, tienes el don de la oportunidad y has sabido estar cuando más lo he necesitado, eres una gran amiga.

Por último, me gustaría darle las gracias a mis padres, Consuelo y José, por estar a mi lado siempre que lo he necesitado. Gracias por confiar en mí, y apoyarme en todo momento. Gracias por trabajar duro y sacrificaros para que mi hermano y yo pudiéramos alcanzar nuestros sueños. Siempre os habéis preocupado por que ambos tuviéramos una educación mejor a la que vosotros pudisteis optar. Gracias por enseñarme la importancia de ser constante, de luchar por lo que quieres y no rendirte ante las adversidades. Ahora me toca a mí recordároslo, sigamos luchando, todo saldrá bien.

Echando la vista atrás han sido seis años de duro trabajo, pero muy enriquecedores, tanto a nivel personal como profesional. Sólo me queda agradecer a la *Universitat de València* la oportunidad que me ha dado para seguir formándome como investigadora y también como persona. Gracias por todos los conocimientos y experiencias vividas.

*“Pensar que la sociedad es menos importante que la economía
ha sido una idea desastrosa”*

Michael Apple

*“La educación no está al servicio de la individualidad,
sino pensada para la colectividad,
la persona al servicio del bien común”*

Antón Makarenko

RESUMEN

En los últimos 15 años hemos sufrido dos crisis económicas graves a nivel mundial. En el caso español, la datada entre el 2008 hasta el 2014 desestabilizó nuestra economía originando diferentes desajustes como el incremento del paro, la precarización del empleo y la creciente desigualdad en la distribución de la renta (Fernández, 2016). Ante esta situación se extendió entre la ciudadanía una gran preocupación sobre la sostenibilidad del Estado, y un descontento generalizado con la administración y el gobierno. Los esfuerzos por parte de las administraciones públicas y del sector privado han sido insuficientes para frenar el aumento de las desigualdades sociales. En este escenario, queda una tercera vía esperanzadora que quizás pueda vislumbrar mejoras en la economía que queremos para nuestro entorno próximo: la Economía Social.

Algunos organismos internacionales han evidenciado la necesidad de impulsar el emprendimiento desde un enfoque social, muy alejado a la concepción tradicional mercantilista. La crisis económica actual promueve que desde los gobiernos se incentive la creación del empleo, escogiendo el fomento del emprendimiento como una de sus estrategias clave. El término emprendimiento y emprendimiento social comparten multitud de elementos: iniciativa, creatividad, innovación, proactividad, entre otras características (Palomares-Montero y López-Requena, 2019). Sin embargo, el emprendimiento social se sustenta en el sentido comunitario y crítico a la hora de emprender, donde el foco de interés reside en las personas, en el beneficio colectivo (GEM, 2019).

En los últimos años se ha observado un auge en la promoción del emprendimiento social a través de su reconocimiento científico, político y social, debido al papel que desempeña en la producción de bienes y servicios (Monzón, 2010). Además, las universidades también se han visto interesadas en el fomento de la actividad emprendedora, dada la afectación de la crisis a la población joven, al menos en el caso español. La Universidad, como transmisora de conocimiento a la sociedad puede fomentar el emprendimiento entre su alumnado, dotándoles no solo de conocimientos sino también de habilidades y actitudes que les permitan transferir sus aprendizajes en un producto económico y socialmente rentable (Sánchez, Caggianno y Hernández, 2011).

No se debe olvidar que la Universidad ha ido modificando su estructura para adaptarse a un entorno cambiante, consciente de la necesidad de producir nuevos conocimientos para alcanzar mayor crecimiento económico y social (Comisión Europea, 2007). El Plan Bolonia ha sido un ejemplo de ello, no sólo de estructuración universitaria, sino de cambio metodológico de enseñanza-aprendizaje con la intención de promover saberes útiles, procurando la adquisición de competencias, de una manera reflexiva y crítica, así como un compromiso ético con la sociedad en la que convive (Bautista y Escofet, 2013).

En este sentido, la presente tesis centra su atención sobre la formación ofrecida desde el entorno universitario en competencias emprendedoras, desde el enfoque social. De esta manera, se va articulando un discurso con ánimo de tender puentes entre dos de las misiones de la universidad: docencia y compromiso social. Y es que la educación es considerada un pilar básico sobre el que construir un modelo de sociedad que atienda a la igualdad de oportunidades, la cohesión y el desarrollo social, cultural y comunitario (Comisión Europea, 2003).

La presente tesis tiene como objetivo general conocer el tratamiento de las competencias emprendedoras sociales en los procesos de enseñanza de la educación universitaria y describir qué se está haciendo en el currículum de los grados de la *Universitat de València* en cuanto a su fomento y/o enseñanza. Para llevar a término este estudio, en primer lugar, se realizó una revisión sistemática de la literatura sobre las experiencias formativas sobre emprendimiento social en educación superior; en segundo lugar, se operativizó la construcción teórica del término emprendimiento social a partir del Método Delphi; en tercer lugar, se desarrolló un análisis de contenido a partir de los planes de estudio de grados universitarios en la *Universitat de València*, a través de la memoria de verificación, para identificar en el currículum prescrito elementos propios del emprendimiento social; finalmente, se utilizó el método encuesta para analizar la percepción del alumnado universitario sobre el emprendimiento social en el currículum realizado en las enseñanzas oficiales de grado universitario en la *Universitat de València*.

Los resultados principales del estudio mostraron: i) la reciente línea de investigación que rodea al emprendimiento social y la alta diversificación en las tipologías recogidas de estudio (desarrollo de marco teórico, metodologías docentes, etc.); ii) que pese a la amplitud de indicadores que convergen en la definición de emprendimiento y emprendimiento social, sólo cinco indicadores definen de forma exclusiva al

emprendimiento social: ser altruista, solidaria, comprometida, responsable socialmente, comprensiva y participativa, por lo que se observa la dificultad en la operativización del término, asociándose estos indicadores a la dimensión social de la formación del alumnado; iii) en los planes de estudio universitarios, aquellos indicadores que mejor definen al emprendimiento social son los menos mencionados, ya que priman aquellos indicadores asociados a la formación técnica, además, existe disparidad en la distribución de indicadores por áreas de conocimiento; por último, iv) la percepción del alumnado sobre la formación de indicadores que mejor definen al emprendimiento social se puede sintetizar en: la cantidad de formación percibida al respecto es escasa; sin embargo, consideran que esta formación es importante para su futuro; además, muestran una escasa intencionalidad emprendedora.

Esta tesis ha pretendido i) ser un aporte en la descripción y conceptualización del emprendimiento social, así como ii) contribuir de forma empírica en el análisis de la integración de indicadores afines al emprendimiento social en los planes de estudio de la *Universitat de València*. Estos hallazgos invitan a repensar varias cuestiones acerca de las políticas universitarias y las estrategias de fomento del emprendimiento desde el enfoque social, ya que no se observa un consenso desde el diseño del currículum, cuestión que se traslada en una estrategia diferencial entre áreas de conocimiento y entre las propias titulaciones. Además, las propuestas que se observan desde la *Universitat de València* suelen ser de carácter extracurricular, pese a formaciones específicas vinculadas al ámbito (ejemplo máster en Economía Social); sin embargo, se ha mostrado que mayoritariamente el alumnado no tiene interés por emprender, por lo que es necesario pensar la manera de formar transversalmente en competencias emprendedoras sociales para poder formar a un mayor volumen de alumnado y generar impacto positivo.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN.	23
MARCO TEÓRICO	33
CAPÍTULO 2. PARTICIPACIÓN, CONCIENCIA SOCIAL Y PEDAGOGÍA CRÍTICA.	35
2.1 <i>Introducción.</i>	35
2.2 <i>Participación ciudadana y asociacionismo.</i>	37
2.3 <i>Conciencia social, sostenibilidad y educación.</i>	41
2.4 <i>Pedagogía crítica.</i>	43
2.5 <i>Recapitulación de ideas.</i>	48
CAPÍTULO 3. LA ECONOMÍA SOCIAL: UNA REVISIÓN CONCEPTUAL.	51
3.1 <i>Introducción.</i>	51
3.2 <i>Estado del Bienestar y su relación con el Tercer Sector.</i>	54
3.3. <i>Tercer sector: delimitación y enfoques principales.</i>	57
3.3.1 <i>Enfoque de la Economía Social.</i>	59
3.3.2 <i>Enfoque Non Profit Organization (NPO).</i>	63
3.3.3 <i>Enfoque de la Economía Social y Solidaria.</i>	65
3.4 <i>Recapitulación de ideas.</i>	68
CAPÍTULO 4. EMPRENDIMIENTO Y EMPRENDIMIENTO SOCIAL.	73
4.1 <i>Introducción.</i>	73
4.2 <i>Emprendimiento: conceptualización.</i>	76
4.2.1 <i>Aproximación a la caracterización del perfil emprendedor.</i>	79
4.3 <i>Emprendimiento Social.</i>	82
4.3.1 <i>Aproximación a la caracterización del perfil emprendedor social.</i>	82
4.4. <i>Entidades que promueven el emprendimiento social en España.</i>	85
4.5 <i>Recapitulación de ideas.</i>	91
CAPÍTULO 5. LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA Y LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS EMPRENDEDORAS SOCIALES.	95
5.1 <i>Introducción.</i>	95
5.2 <i>Reorganización de la educación universitaria.</i>	98
5.2.1 <i>Modelos de enseñanza-aprendizaje en la institución universitaria.</i>	101
5.2.2 <i>Rol del profesorado y el alumnado en el EEES.</i>	105
5.3 <i>Educación por competencias en el contexto universitario.</i>	111

5.3.1 Aproximación al término “competencia”.....	114
5.3.2 Aproximación al concepto “competencias emprendedoras” y “competencias emprendedoras sociales”.....	118
5.3.3 Metodologías para la formación en competencias emprendedoras.....	122
5.4 <i>Recapitulación de ideas</i>	125
MARCO METODOLÓGICO	131
CAPÍTULO 6. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	133
6.1 <i>Introducción al modelo de análisis</i>	133
6.2 <i>Objetivos generales y específicos de la investigación</i>	135
6.3 <i>Diseño metodológico del estudio</i>	136
6.3.1 Aplicación de la revisión sistemática.....	137
6.3.2 Aplicación del método Delphi.....	139
6.3.3 Aplicación del análisis de contenido.....	142
6.3.4 Elaboración y aplicación de las encuestas.....	147
MARCO EMPÍRICO	157
CAPÍTULO 7. RESULTADOS.....	159
7.1 <i>Introducción</i>	159
7.2 <i>Experiencias formativas de emprendimiento social en educación superior...</i>	160
7.2.1 Áreas predominantes en la producción científica.....	163
7.2.2 Evolución de la producción científica.....	164
7.2.3 Distribución geográfica de la producción científica.....	165
7.2.4 Tipologías de revistas que publican sobre emprendimiento social.....	166
7.2.5 Síntesis de resultados y discusión de la revisión sistemática.....	168
7.3 <i>Operativización del término emprendimiento social</i>	171
7.3.1 Posicionamiento global de la persona experta respecto al emprendimiento social.....	172
7.3.2 Operativización del término: conocimientos, procedimientos y actitudes vinculados al emprendimiento social.....	175
7.3.3 Síntesis de resultados y discusión del método Delphi.....	185
7.4 <i>Revisión del tratamiento del emprendimiento social en las memorias de verificación de grados universitarios de la UV</i>	187
7.4.1 Currículum prescrito en el Área de Ciencias sobre emprendimiento social.....	191

7.4.2 Currículum prescrito en el Área de Ciencias de la Salud.	192
7.4.3 Currículum prescrito en el Área de Ciencias Sociales y Jurídicas.	194
7.4.4 Currículum prescrito en el Área de Artes y Humanidades.	196
7.4.5 Currículum prescrito en el Área de Arquitectura e Ingeniería.	198
7.4.6 Análisis sobre los indicadores que mejor definen al Emprendimiento Social en todas las áreas de conocimiento.	200
7.4.7 Síntesis de resultados y discusión del análisis de contenido.	201
7. 5 <i>Percepciones del alumnado de último curso de grado universitario de la UV sobre su formación en emprendimiento social y su intención emprendedora.</i>	208
7.5.1 Análisis de fiabilidad.	208
7.5.2 Análisis factorial y de constructo de las escalas.	232
7.5.3 Análisis descriptivo de variables sociodemográficas.	237
7.5.4 Análisis descriptivo de las escalas que conforman la encuesta.	243
7.5.5 Análisis correlacional.	245
7.5.6 Análisis inferencial unifactorial.	248
7.5.7 Análisis de varianza entre factores.	256
7.5.8 Análisis de varianza entre los indicadores que mejor definen al emprendimiento social.	261
7.5.9 Síntesis de resultados y discusión sobre las encuestas.	266
CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES.	273
8.1 <i>Aportaciones del estudio.</i>	274
8.2. <i>Limitaciones y prospectiva de la investigación.</i>	280
CAPÍTULO 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	287
CAPÍTULO 10. ANEXOS.	319
<i>Anexo 1. Formulario de recogida de información para la revisión sistemática. .</i>	319
<i>Anexo 2. Encuesta Delphi.</i>	320
<i>Anexo 3. Ejemplo formulario de recogida de información para el análisis de contenido.</i>	326
<i>Anexo 4. Cuaderno de validación de la encuesta sobre emprendimiento social. .</i>	327
<i>Anexo 5. Primera versión encuesta.</i>	342
<i>Anexo 6. Encuesta definitiva para estudiantes.</i>	349
<i>Anexo 7. Distribución de indicadores que mejor definen al emprendimiento social en las titulaciones de la UV.</i>	353

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.Estructura del Tercer Sector.....	58
Figura 2.Metodologías para desarrollar la competencia emprendedora.....	123
Figura 3.Grados universitarios analizados de la Universitat de València.	143
Figura 4.Unidades de estudio en el análisis de contenido.	144
Figura 5.Etapas del análisis de contenido.....	146
Figura 6.Fase de búsqueda en la revisión sistemática.	160

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1.Evolución sobre las empresas activas en España en los últimos años.	25
Gráfico 2.Evolución de personas en situación de desempleo en España (miles).	26
Gráfico 3.Evolución renta media por hogares en España.....	27
Gráfico 4.Población por edades en España, 2020 (último registro).	28
Gráfico 5. Evolución del nivel formativo de personas entre 25 y 64 años en España entre 2009-2019 (porcentajes).....	28
Gráfico 6.Evolución del número de empresas activas en España.....	74
Gráfico 7.Tasa de actividad emprendedora en países europeos, datos 2017-2018.	75
Gráfico 8.Evolución del alumnado matriculado en grados universitarios de la Universitat de València.	154
Gráfico 9.Evolución del % de publicación sobre emprendimiento social en el ámbito universitario..	164
Gráfico 10.Publicaciones sobre emprendimiento social en el ámbito universitario según el país de publicación.	165
Gráfico 11.Publicaciones sobre emprendimiento social en el ámbito universitario por continente.....	166
Gráfico 12.Clasificación de las revistas que publican sobre emprendimiento social en entornos universitarios.....	166

Gráfico 13.Revistas con mayor índice de publicación sobre emprendimiento social en entornos universitarios.....	167
Gráfico 14.Distribución de indicadores por unidad de registro.....	189
Gráfico 15.Distribución de indicadores por unidades de registro y área de conocimiento... ..	190
Gráfico 16.Distribución de unidades de registro según los grados universitarios de ciencias.....	191
Gráfico 17.Apartados de los documentos de verificación donde recogen mayor porcentaje de unidades de registro en el área de ciencias.....	192
Gráfico 18.Distribución de unidades de registro en los grados universitarios de ciencias de la salud.... ..	193
Gráfico 19.Apartados de los documentos de verificación donde recogen mayor porcentaje de unidades de registro en el área de Ciencias de la Salud.	193
Gráfico 20.Distribución de unidades de registro en los grados de Ciencias Sociales y Jurídicas.....	195
Gráfico 21.Apartados de los documentos de verificación donde se recoge mayor porcentaje de unidades de registro en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas.	196
Gráfico 22.Distribución de unidades de registro en los grados universitarios de artes y humanidades.	197
Gráfico 23.Apartados de los documentos de verificación donde se recoge mayor porcentaje de unidades de registro en el área de artes y humanidades.	198
Gráfico 24.Distribución de indicadores por dimensiones según los grados en arquitectura e ingeniería.	199
Gráfico 25.Apartados de los documentos de verificación donde se recogen mayor porcentaje de unidades de registro en el área de arquitectura e ingeniería.....	199
Gráfico 26.Distribución por edades de la muestra.	240
Gráfico 27.Resultados sobre trabajo durante etapa universitaria.	241
Gráfico 28.Frecuencias sobre la nota media aproximada del expediente académico... ..	242
Gráfico 29.Resultados formación complementaria en emprendimiento social.	243

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.Principios de la Economía Social.	62
Tabla 2.Evolución sobre la categorización del perfil emprendedor y del emprendimiento por diferentes autores.....	78
Tabla 3.Recopilación sobre principales paradigmas en educación.	101
Tabla 4.Diferencias entre modelos de enseñanza-aprendizaje.	102
Tabla 5.Últimas reformas universitarias.	106
Tabla 6.Competencias emprendedoras y emprendedoras sociales definidas por organismos y/o autores.	120
Tabla 7.Diseño metodológico e instrumental de la tesis.	136
Tabla 8.Indicadores por dimensiones para la formación integral del sujeto emprendedor.	145
Tabla 9.Distribución de la muestra por áreas de conocimiento (estratos).....	151
Tabla 10.Titulaciones seleccionadas pase de encuestas.	152
Tabla 11.Encuestas administradas por área de conocimiento.	153
Tabla 12.Resultados brutos de la búsqueda bibliográfica.	161
Tabla 13.Resultados tras eliminar duplicados.	161
Tabla 14.Resultados depurados eliminando duplicados.....	162
Tabla 15.Resultados aplicación criterios inclusión/exclusión.	162
Tabla 16.Áreas de investigación de las publicaciones sobre emprendimiento social en el entorno universitario.	163
Tabla 17.Opinión de las personas expertas respecto al grado de acuerdo en las afirmaciones para conceptualizar el término (fila=100%).	174
Tabla 18.Caracterización del emprendimiento / emprendimiento social (fila=100%).	176
Tabla 19.Identificación del ámbito al que hace referencia el indicador: procesamiento de la información, aspectos personales o interacción social (dila=100%).	180
Tabla 20.Indicadores en los que se ha alcanzado el consenso respecto a la relevancia del indicador para caracterizar el emprendimiento social (fila=100%).....	183

Tabla 21.Menciones de indicadores por área de conocimiento.	188
Tabla 22.Resumen casos escala 1, en la dimensión procesamiento de la información.	210
Tabla 23.Fiabilidad escala 1, en la dimensión procesamiento de la información.	210
Tabla 24.Media, desviación típica y Alfa de Cronbach si se elimina elemento por ítem de la escala 1, dimensión procesamiento de la información.....	211
Tabla 25.Estadísticos de elemento escala 1, dimensión procesamiento de la información.....	212
Tabla 26.Resumen casos escala 1, en su dimensión aspectos personales.	212
Tabla 27.Fiabilidad escala 1, en su dimensión aspectos personales.....	213
Tabla 28.Media, desviación típica y Alfa de Cronbach si se elimina elemento escala 1, dimensión aspectos personales.	213
Tabla 29.Estadísticos de elemento escala 1, dimensión aspectos personales.....	214
Tabla 30.Resumen casos escala 1, en su dimensión interacción social.	214
Tabla 31.Fiabilidad escala 1, en su dimensión interacción social.	215
Tabla 32.Media, desviación típica y Alfa de Cronbach si se elimina elemento por ítem de la escala 1, dimensión interacción social.	216
Tabla 33.Estadísticos de elemento de escala 1, dimensión interacción social.	216
Tabla 34.Resumen casos escala 2, en su dimensión procesamiento de la información.....	217
Tabla 35.Fiabilidad escala 2, en su dimensión procesamiento de la información.....	217
Tabla 36.Media, desviación típica y Alfa de Cronbach si se elimina elemento escala 2, dimensión procesamiento de la información.	218
Tabla 37.Estadísticos de elemento escala 2, dimensión procesamiento de la información.....	219
Tabla 38.Resumen casos escala 2, en su dimensión aspectos personales.	219
Tabla 39.Fiabilidad escala 2, en su dimensión aspectos personales.....	220
Tabla 40.Media, desviación típica y Alfa de Cronbach si se elimina elemento escala 2, dimensión aspectos personales.	221

Tabla 41. Estadísticos de elemento escala 2, dimensión aspectos personales.	221
Tabla 42. Resumen casos escala 2, en su dimensión interacción social.	222
Tabla 43. Fiabilidad escala 2, en su dimensión interacción social.	222
Tabla 44. Media, desviación típica y Alfa de Cronbach si se elimina elemento por ítem escala 2, dimensión interacción social.	223
Tabla 45. Estadísticos de elemento escala 2, dimensión interacción social.	224
Tabla 46. Resumen casos escala 3, en su dimensión atracción personal.	224
Tabla 47. Fiabilidad escala 3, en su dimensión atracción personal.	225
Tabla 48. Media, desviación típica y Alfa de Cronbach si se elimina elemento por ítem de la escala 3, dimensión atracción personal.	225
Tabla 49. Estadística de resumen de la escala 3, dimensión atracción personal.	226
Tabla 50. Resumen casos escala 3, en su dimensión capacidad emprendedora.	226
Tabla 51. Fiabilidad escala 3, en su dimensión capacidad emprendedora.	226
Tabla 52. Media, desviación típica y Alfa de Cronbach si se elimina elemento de la escala 3, dimensión capacidad emprendedora.	227
Tabla 53. Estadísticos de resumen escala 3, dimensión capacidad emprendedora.	228
Tabla 54. Resumen casos escala 3, en su dimensión intención emprendedora.	228
Tabla 55. Fiabilidad escala 3, en su dimensión intención emprendedora.	229
Tabla 56. Media, desviación típica y Alfa de Cronbach si se elimina elemento por ítem de la escala 3, dimensión intención emprendedora.	229
Tabla 57. Estadísticos de resumen escala 3, dimensión intención emprendedora.	230
Tabla 58. Resumen casos escala 3, en su dimensión vertiente social.	230
Tabla 59. Fiabilidad escala 3, en su dimensión vertiente social.	231
Tabla 60. Media, desviación típica y Alfa de Cronbach si se elimina elemento escala 3, dimensión vertiente social.	231
Tabla 61. Estadística de elemento de resumen escala 3, dimensión vertiente social. ...	232
Tabla 62. Análisis de componentes principales de la escala 1.	233

Tabla 63.Comunalidades de la escala 1.....	234
Tabla 64.Análisis de componentes principales de la escala dos.....	235
Tabla 65.Comunalidades de la escala 2.....	235
Tabla 66.Varianza total explicada de la escala tres.....	236
Tabla 67.Comunalidades de la escala 3.....	237
Tabla 68.Distribución de la muestra por titulaciones y áreas de conocimiento.....	238
Tabla 69.Distribución por sexo de la muestra.....	239
Tabla 70.Distribución por tipología de acceso a estudios universitarios.....	240
Tabla 71.Meses de estancia en el extranjero.....	241
Tabla 72.Puntuación media de las escalas que conforman la encuesta.....	243
Tabla 73.Medias en las dimensiones de cantidad de formación recibida en emprendimiento social.....	244
Tabla 74.Medias en las dimensiones de importancia de la formación en emprendimiento social para el futuro.....	244
Tabla 75.Medias en las dimensiones de intencionalidad emprendedora.....	245
Tabla 76.Correlación Pearson entre variables.....	247
Tabla 77.Estadísticos descriptivos dimensiones por sexo.....	248
Tabla 78.Prueba Levene para las tres escalas principales y pruebas T respecto a la variable sexo.....	249
Tabla 79.Prueba Levene cantidad formación.....	250
Tabla 80.Anova factorial entre cantidad de formación y áreas de conocimiento.....	251
Tabla 81.Comparaciones múltiples entre áreas de conocimiento en cantidad de formación.....	252
Tabla 82.Prueba Levene importancia de formación.....	253
Tabla 83.Anova factorial entre importancia de formación y áreas de conocimiento.....	253
Tabla 84.Prueba Levene intencionalidad emprendedora.....	254

Tabla 85.Anova factorial entre intencionalidad emprendedora y áreas de conocimiento...	254
Tabla 86.Comparaciones múltiples entre áreas de conocimiento en intencionalidad emprendedora.	255
Tabla 87.Efecto de interacción entre áreas de conocimiento y sexo en cantidad de formación recibida.	257
Tabla 88.Efecto de interacción entre áreas de conocimiento y sexo en importancia formación futuro.	258
Tabla 89.Efecto de interacción entre áreas de conocimiento y sexo en intencionalidad emprendedora.	259
Tabla 90.Estadísticos descriptivos sobre los indicadores que mejor definen al emprendimiento social en función del sexo y área de conocimiento en cantidad de formación.	262
Tabla 91.Efecto de interacción entre áreas de conocimiento y sexo en los indicadores que mejor definen al emprendimiento social en cantidad de formación.	263
Tabla 92.Estadísticos descriptivos sobre los indicadores que mejor definen al emprendimiento social en función del sexo y área de conocimiento en importancia formación.	264
Tabla 93.Efecto de interacción entre áreas de conocimiento y sexo en los indicadores que mejor definen al emprendimiento social en importancia formación.	265

Capítulo 1. Introducción.

1.1. Motivación del estudio.

La motivación por este estudio surge de varias experiencias que, aunque poco tienen que ver entre sí, han influido en el andamiaje de este proyecto de tesis. La primera de ellas surge desde mi adolescencia, donde participé como voluntaria en distintas entidades sin ánimo de lucro que me han hecho creer y confiar en estos organismos como agentes educadores y generadores de cambio en la sociedad. Posteriormente, cursé la titulación de Pedagogía durante los años 2009-2013, en gran medida por este interés en desarrollar mi carrera profesional hacia el ámbito socio comunitario. Dos aspectos que influyeron en mi etapa universitaria fueron la crisis económica y la implementación del Plan Bolonia; siendo mi promoción la primera en finalizar sus estudios dentro de esta nueva estructuración de la enseñanza en la *Universitat de València* (UV). El modelo de enseñanza por competencias supuso un cambio muy cuestionado por gran parte de la comunidad educativa. Muchas de las críticas arrojadas se orientaron hacia la excesiva vinculación de la Universidad a las demandas del mercado laboral. En base a la reflexión crítica sobre mi etapa universitaria como alumna, surge mi segunda motivación, ya que desde mi punto de vista el Plan Bolonia ha supuesto una oportunidad para adecuar el modelo de enseñanza a la integración de competencias necesarias, no solo en el ámbito profesional, sino también en el personal y comunitario. Mi tercera motivación surge desde mi interés personal en emprender un proyecto y/o negocio. En este sentido, decidí cursar el máster en políticas, gestión y dirección de centros, y también he continuado formándome de forma específica en emprendimiento fuera del entorno universitario, postulando a diferentes concursos con un proyecto de carácter social. Paralelamente, me dediqué profesionalmente durante tres años a la coordinación técnica del Consejo Local de la Juventud de Mislata (Valencia), experiencia que coincidió con la decisión de continuar mi carrera investigadora en la *Universitat de València* en el año 2015.

Todo este recorrido de vivencias personales y experiencias profesionales ha estado siempre vinculado al emprendimiento social, de ahí mi interés por orientar la presente investigación a este objeto de estudio. Esta tesis pretende esbozar un marco a partir del cual se pueda dar lugar a la reflexión sobre el tipo de formación en competencias emprendedoras sociales que se ofrece en la etapa universitaria en el contexto actual. Dada la tradición de la enseñanza del emprendimiento desde su componente empresarial-

mercantil, la preocupación conduce a un cambio de enfoque que otorgue mayor protagonismo al componente social del emprendimiento.

Así pues, el objetivo general de la presente tesis es: por un lado, delimitar qué competencias, valores y/o actitudes son más idóneos para caracterizar al emprendimiento social a diferencia del emprendimiento empresarial-mercantil; por otro lado, tras este análisis del constructo, se procederá al análisis de la formación universitaria percibida entre el alumnado de la *Universitat de València* (UV) en emprendimiento social, como institución universitaria facilitadora de la enseñanza-aprendizaje de esta tipología de competencias, con el fin de establecer conclusiones sobre su tratamiento y/o fomento.

1.2.Contextualización.

En la década de los 90 del siglo XX, la globalización vislumbraba un futuro prometedor, de crecimiento generalizado, donde todos los países, tanto desarrollados como en vías de desarrollo, se verían beneficiados. Sin embargo, la realidad ha sido distinta (Coppelli, 2018).

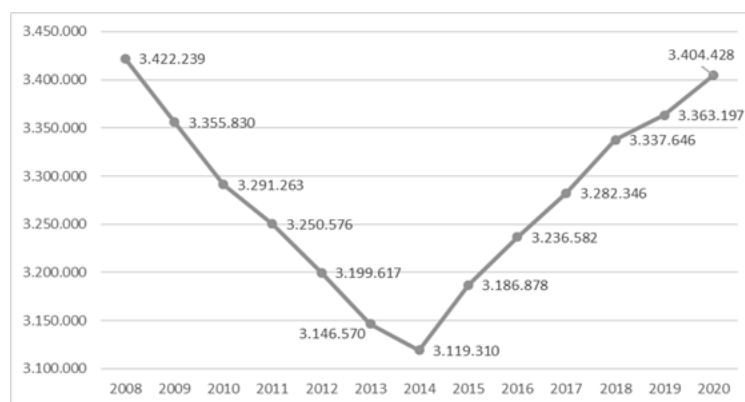
Hemos sufrido en menos de 15 años dos crisis económicas graves a nivel mundial. La datada entre el 2008 hasta el 2014 desestabilizó nuestra economía originando diferentes desajustes como el incremento del paro, la precarización del empleo y la creciente desigualdad en la distribución de la renta (Fernández, 2016). En el contexto español, durante esos años de crisis, el ajuste del gasto público se realizó en numerosas áreas, entre ellas la educativa. El Estado del Bienestar se vio amenazado por diferentes recortes en servicios públicos y ayudas sociales, por lo que una crisis inicialmente económica pasó a originar una gran agitación social y política. El Estado no se adaptó a las necesidades del país, o al menos, no con la rapidez que se exigió, lo que derivó en un descontento con la dirigencia de nuestro país y una desvalorización del sector público (Rasero, 2015). Pese al esfuerzo del Estado en su intervención por la reactivación de la economía, todavía no se ha alcanzado un índice elevado de crecimiento en el autoempleo y la creación de empresas.

También la preocupación por la crisis económica y social se trasladó a parte del sector empresarial, el cual ha incluido, en mayor medida en los últimos años, acciones

encaminadas a generar impacto social. Una de las acciones incorporadas recientemente en este sentido ha sido la Responsabilidad Social Corporativa (RSC), iniciativas que pretenden enfocar la dirección de empresas desde una perspectiva más solidaria, basada en la gestión de los impactos que su actividad genera sobre sus clientes, empleados/as, accionistas, comunidades locales, medioambiente y sobre la sociedad en general. De hecho, la propia Comisión Europea presentó, en julio de 2001, el Libro Verde “*Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas*” (Comisión Europea, 2001). La expansión de la RSE produce una unión más fuerte entre políticas públicas y sector privado, contribuyendo conjuntamente con acciones que pretenden paliar o reducir las desigualdades sociales en el mundo (Pérez et al., 2016).

Otra de las apuestas que recientemente, desde los gobiernos y organismos internacionales, se está llevando a cabo para reactivar la economía ha sido el fomento del emprendimiento. A partir de diferentes estrategias: políticas públicas, instituciones de apoyo, incentivos económicos, incentivos fiscales, nuevas formas de contratación, etc. que han propiciado mecanismos reales para su consecución. Pese a que el fomento del emprendimiento no se relaciona de forma exclusiva con la creación de empresas, es cierto, que estos mecanismos han influido en favorecer un incremento de las mismas, cuestión que ha influido en la recuperación económica de nuestro país. De hecho, se observa una evolución desde el año 2014, donde se inicia un periodo de crecimiento, acercándose positivamente en 2020 (último registro) a los datos del inicio de la crisis de 2008 (ver gráfico 1).

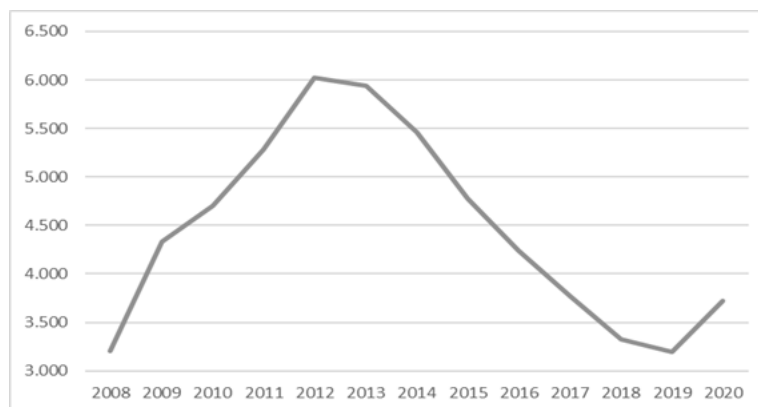
Gráfico 1. Evolución sobre las empresas activas en España en los últimos años.



Fuente: Directorio Central de Empresas (DIRCE), 2021.

La recuperación económica también se traslada en una disminución progresiva en la tasa de desempleo. En España la tasa de desempleo afecta especialmente a la juventud y a personas mayores de 45 años. Este hecho influye en la pérdida de población activa por movimientos migratorios, ya que hemos pasado de ser un país receptor de inmigración a tener un saldo migratorio negativo en los últimos años (Eurydice, 2020). Pese a evolucionar positivamente de una forma significativa desde el 2013 hasta 2019, se observa que en la actualidad nos encontramos ante una situación de incremento (ver gráfico 2) cuyo impacto será necesario analizar en los próximos años, debido a la influencia de la COVID-19 iniciada en 2020.

Gráfico 2. Evolución de personas en situación de desempleo en España (miles).

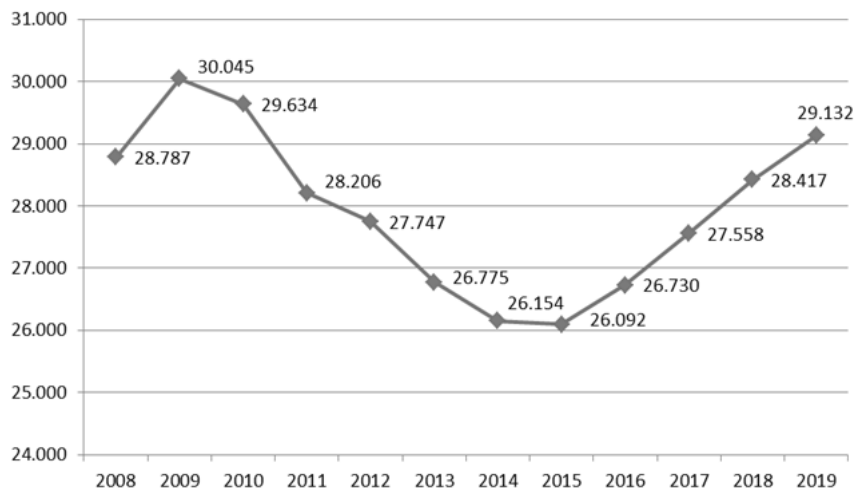


Fuente: INE, 2021.

Tras la aprobación del *Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19* en España, se tomaron una serie de medidas excepcionales que influyeron notoriamente en la recuperación económica de nuestro país: cierre de actividades no esenciales, limitación de horarios, aforos reducidos, etc. La ciudadanía española pasó un periodo de confinamiento de los más severos de toda Europa (73 días), el cual ha afectado en gran medida al cierre de empresas durante grandes periodos de tiempo; dichos negocios han reactivado su actividad de forma escalada y paulatina. Tras esta situación de alarma sanitaria y social, el Gobierno español ha promovido ayudas a nivel estatal para incentivar el no despido en las empresas mediante ERTES (Expediente de Regulación Temporal de Empleo). Pero pese a estos incentivos, un gran número de negocios ha tenido que cerrar sus puertas de forma definitiva, una de cada seis respecto al total de empresas en España (Sandri, 2020).

El nivel de vida en España ha retrocedido y la desigualdad ha aumentado. Tras observar la evolución media de la renta en cada hogar español en los últimos años (ver gráfico 3), se puede afirmar que el periodo de crisis económica entre 2008-2014 ha hecho que baje más de 10.000€ la media anual de renta por familia según la encuesta de condiciones de vida (INE, 2018). A partir del 2015 comienza a mejorar la situación económica en los hogares españoles; sin embargo, la actual pandemia conllevará un retroceso en esta evolución de la renta media en hogares españoles.

Gráfico 3. Evolución renta media por hogares en España.

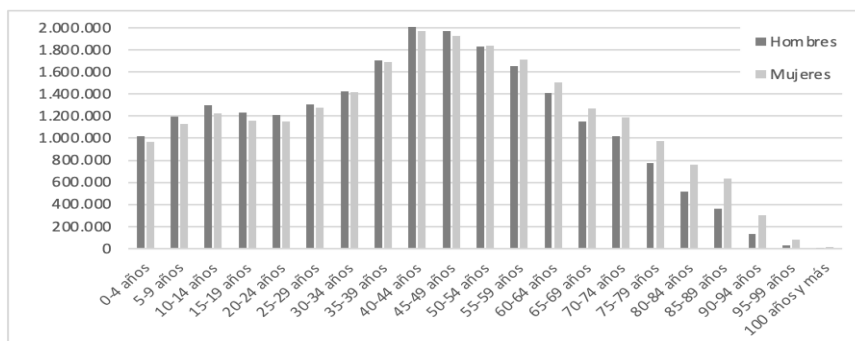


Fuente: INE, 2021.

Tal y como se mencionaba al inicio del apartado, la solvencia del Estado del Bienestar ante las crisis económicas se pone en cuestionamiento. Además de los datos económicos, también es necesario atender a los datos demográficos, ya que disponemos de una población envejecida (mayores de 65 años) del 19,49% de la población total del país y una tasa de natalidad muy baja, tan solo el 7,94% (INE, 2019). Tanto la escasa natalidad, como el alto porcentaje de población envejecida es una cuestión que afecta y afectará a la sostenibilidad tanto del sistema contributivo, como de pensiones en nuestro país. Para realizar un análisis más exhaustivo del mapa social en relación a aquella parte de la población en edad de trabajar, cabe observar, por un lado, la gran densidad de población activa; es decir, aquellas personas entre 16 y 67 años, ya que tras el *Real Decreto-ley 5/2013, de 15 de marzo, de medidas para favorecer la continuidad de la vida laboral de los trabajadores de mayor edad y promover el envejecimiento activo*, se retrasó la edad de jubilación a los 67 años (INE, 2019).

Por otro lado, cabe atender a que el descenso de la población en edades entre 0 y 30 años junto, con la gran densidad de población activa actual (ver gráfico 4), producirá una situación de insostenibilidad del sistema en relación al cobro de la totalidad de las pensiones en generaciones venideras (Pérez y Abellán, 2018).

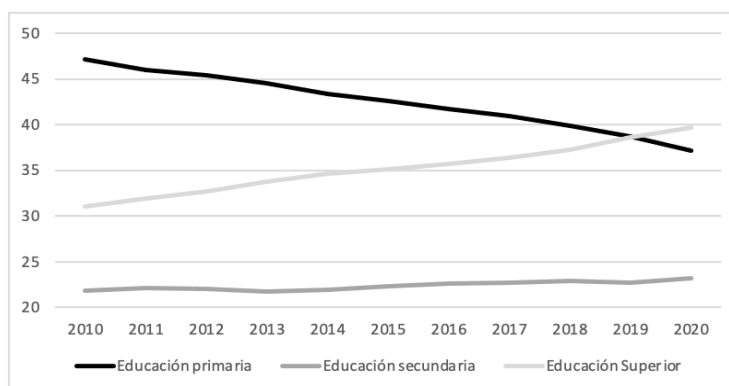
Gráfico 4. Población por edades en España, 2020 (último registro).



Fuente: INE, 2021.

De esta manera, la ciudadanía comparte una gran preocupación con la administración y el gobierno sobre la sostenibilidad del Estado según este mapa demográfico, las tasas de desempleo y los datos sobre la recuperación económica (Rasero, 2015). Pese a tener una población más formada y preparada (ver gráfico 5), las condiciones laborales debido al mapa económico y social del país son precarias. El fuerte retroceso en la calidad del empleo y su remuneración, la puesta en peligro de la viabilidad del sistema de pensiones, los recortes en el sector educativo, etc. han generado una alta frustración entre la ciudadanía.

Gráfico 5. Evolución del nivel formativo de personas entre 25 y 64 años en España entre 2009-2019 (porcentajes).



Fuente: MECD, 2021¹.

¹ [Nivel formativo en población adulta entre 25-64 años en España.](#)

Además, tras el descontento por el papel ejercido por parte del Estado en esta recuperación económica, y en sus intervenciones para paliar los desajustes nombrados, la ciudadanía también mostró su descontento a través de distintas reivindicaciones y propuestas. Ejemplo de ello fue el movimiento 15M, una serie de protestas pacíficas con la intención de promover una democracia más participativa alejada del bipartidismo y otras medidas con la intención de mejorar el sistema democrático (Tejerina y Perugorría, 2017). Se realizaron distintos tipos de reivindicaciones respecto a cuestiones de diferente índole como la crisis del estado de bienestar, el desmantelamiento de lo público, crisis económica y social, vivienda, sanidad, educación, etc. (Etxezarreta y Cano, 2014). Los recientes movimientos ciudadanos tienen una organización a gran escala, expresan la diferencia de opiniones de manera pacífica, en su mayoría, pero generando un gran impacto mediático.

Nos encontramos ante una ciudadanía más crítica que no tiene temor a mostrar su opinión ante la multitud, una ciudadanía diversa y permeable; en definitiva, una ciudadanía empoderada que exige su participación en los asuntos públicos, ya que esta cuestión es la que concierne a la política. Por lo tanto, tal y como dijo Freire (1990) reflexionando sobre los postulados de Marx, *“la historia no nos dirige, nosotros construimos la historia. La historia nos constituye mientras la construimos”* (p.195). Existe una responsabilidad compartida entre la ciudadanía a través de su participación, y la administración a través del ejercicio de sus poderes, por reactivar la economía de nuestro país, aunque las responsabilidades, recursos y mecanismos sean muy dispares entre ambos actores. Es responsabilidad de toda la ciudadanía dirigir la estrategia para la sostenibilidad económica y responsable de nuestro país.

En este contexto, donde existe una preocupación generalizada por las desigualdades sociales, donde el Estado y el sector privado, pese a sus intentos, han sido incapaces de erradicar las problemáticas originadas tras las crisis económicas, se produce un interés esperanzador por una tercera vía: la Economía Social. Concretamente, en esta propuesta alternativa, que busca ser un punto intermedio entre el socialismo (poder del Estado, de lo público) y el liberalismo (poder del mercado, de lo privado), encontramos un proyecto de economía mixta, conformado por empresas que posibilitan otra forma de entender y ejercer la economía, responsables con las personas y el entorno que les rodea: las empresas sociales.

En los últimos años se observa un auge en la promoción del emprendimiento social a través del reconocimiento científico, político y social, debido al papel que desempeña en la producción de bienes y servicios (Monzón, 2010). Dada esta corresponsabilidad entre la Administración y la participación de la ciudadanía, resulta de especial interés para la reactivación y remodelación del modelo económico y social en nuestro país formar transversalmente en competencias vinculadas al emprendimiento de una forma responsable y sostenida. En lo referente al ámbito educativo también se observa como España se enfrenta al reto de la modernización y la flexibilización en todos sus niveles para adaptarse a las necesidades de la nueva era. La Ley de Emprendedores (2013) ya insiste en la importancia del fomento del espíritu emprendedor en la juventud y la LOMCE² (2013) ha facilitado su integración curricular de forma transversal, por lo que se ha realizado una apuesta por la formación en competencias emprendedoras que favorezca un futuro ecosistema emprendedor favorable en nuestro país.

Desde la presente tesis se centra el foco de atención sobre la formación ofrecida desde el entorno universitario en competencias emprendedoras, desde el enfoque social, dado el volumen de población española que actualmente cursa este nivel de estudios (alrededor de un 25%). La sensibilización sobre la necesidad de construir, entre todos y todas, un mundo mejor resulta fundamental entre la comunidad universitaria. Asimismo, a través de la educación, la formación del profesorado y el apoyo del Estado, de la Academia y de las organizaciones sociales se puede alcanzar la consolidación de una ciudadanía más responsable (Reyes y Robin, 2018).

En la actualidad existe un consenso entre diferentes instituciones que abogan por la necesidad de generar sociedades más sostenibles, inclusivas y emprendedoras (OCDE, 2019; UNESCO, 2021). Además, también se propone como incentivo para el crecimiento de los mercados y las civilizaciones el fomento de competencias emprendedoras, en especial aquellas que generen impacto social, en esta intencionalidad por potenciar proyectos emprendedores que sean viables, pero también respetuosos con el medio y las personas que les rodean, que generen impactos positivos en su entorno. La UNESCO en su Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI (1998) *dice*:

² Ahora alterada por la aprobación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

“La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario” (p.107).

Se evidencia la necesidad de buscar acciones que fomenten la cohesión social y el progreso del país desde el ámbito de la educación superior, ya que las personas que actualmente cursan estudios superiores tienen un papel protagonista en el desarrollo presente y futuro de nuestro país. La creciente manifestación sobre el interés del gobierno español por el fomento del espíritu emprendedor, y la acuñación del término emprendimiento social, hace necesario que se analice cómo la enseñanza pública, en concreto, en el ámbito universitario, prepara y/o forma al alumnado en cuanto a los conocimientos, habilidades, competencias y/o actitudes asociadas al mismo.

1.3.Estructura de la tesis.

La estructura de la presente tesis se representa en cinco grandes bloques: i) por un lado, apartado de introducción donde se justifica el proyecto de investigación, se contextualiza la temática abordada, así como se muestra la importancia del estudio; posteriormente, se expone ii) el marco teórico que sustenta la presente tesis, donde se trama un recorrido desde diferentes ámbitos que intervienen e influyen en el objeto de estudio: conciencia social, participación, Economía Social, emprendimiento y emprendimiento social, y seguidamente, el papel de la institución universitaria como facilitadora del emprendimiento social; a continuación, iii) el marco metodológico, donde se incluyen los objetivos de investigación, así como las herramientas de recogida y análisis de información seleccionadas; después, se muestra iv) el marco empírico de la investigación, donde se recogen los resultados obtenidos, los cuales responden a los objetivos que se definieron para la presente tesis y permiten generar discusión y, finalmente, v) se exponen las conclusiones, recogiendo las principales aportaciones de este estudio, valorando de forma crítica algunas propuestas de mejora que podrían aplicarse al estudio, así como sugerencias sobre líneas de investigación futuras. El texto cierra con los capítulos de bibliografía y anexos, donde se muestra las fuentes consultadas, así como algunos datos que permiten clarificar aspectos de la tesis.

MARCO TEÓRICO

Capítulo 2. Participación, conciencia social y pedagogía crítica.

2.1 Introducción.

La ineficacia de las administraciones ante la crisis, junto a los vertiginosos cambios asociados a la globalización y la expansión mundial del capitalismo, son algunos de los motivos por los que se dificulta el establecimiento de vínculo comunitario o conciencia social, de participación colectiva, donde primordialmente se evidencia un individualismo generalizado en la sociedad actual (González, 2014). Necesitamos entornos que posibiliten la innovación social entre la ciudadanía, con el objetivo de redirigir el desarrollo comunitario, económico y cultural en nuestro entorno próximo, generando espacios de mayor cohesión y conciencia social. Pero antes de adentrarnos a reflexionar sobre este aspecto es necesario diferenciar algunos términos:

Por un lado, la conciencia social se entiende como el conocimiento que una persona tiene sobre el estado de los demás integrantes de su comunidad. Es fundamental disponer de conciencia social para la evolución de la ciudadanía y el enriquecimiento colectivo (Guichot, 2012). Por otro lado, se define el término participación como la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que pueden afectar tanto a la vida propia y/o a la vida en comunidad (Hart, 1993). Existen varias tipologías de participación: social, comunitaria, política, etc. Independientemente de la tipología, converge una sensibilización intrínseca, un interés en la movilización colectiva. Por lo tanto, términos como participación y conciencia social guardan una estrecha relación.

Vivimos en un contexto globalizado, donde se observan carencias a la hora de extender *el sentimiento de pertenencia a una comunidad, un lugar o un grupo en concreto* (Reyes y Rivera, 2018, p.23). Así pues, se dificulta la tarea de extender la conciencia social, la cual nos permita tener confianza y responsabilidad suficiente para participar de los asuntos colectivos. Pero no se ha de olvidar que *“la conciencia social es una cuestión que puede ser despertada”* (Vila, 2012, p.7), tanto el sentimiento de pertenencia a un lugar o una comunidad, como el interés y responsabilidad por participar en él, puede ser adquirido. Pero ¿de qué manera se forma en compromiso social? ¿Desde qué espacios?

En este capítulo se realiza una revisión sobre la evolución de la participación ciudadana en España, analizando las formas de participación y expresión, así como

reflexionando sobre la forma idónea de promover la participación entre la población, con el fin de esclarecer cuales son las vías de actuación que permitan el crecimiento sostenible de la ciudadanía. Dado el propósito de la presente tesis, se torna necesario evidenciar la importancia de integrar nuevas formas de emprender, no solo un negocio, sino también una iniciativa ciudadana, un movimiento colectivo que genere beneficio social. En definitiva, evidenciar otras maneras de gestionar proyectos vitales, comunitarios y/o empresariales, que definirán una nueva comprensión de la ciudadanía y la pertenencia a un mundo globalizado. Una de las vías donde se puede incidir en el fomento del desarrollo comunitario y el crecimiento sostenible entre la ciudadanía es el ámbito educativo (Olvera y Gasca, 2012). Esta revisión del desarrollo comunitario y la participación muestra la necesidad de integrar, dentro del ámbito de la educación superior, y en concreto, de la enseñanza universitaria, capacidades, habilidades y/o actitudes que formen y/o enseñen hacia una responsabilidad compartida (Vila, 2012).

De la reflexión sobre desde qué enfoque pedagógico se ha de formar al alumnado para fomentar una conciencia social que favorezca el desarrollo comunitario, así como permita interiorizar conceptos tan necesarios como la sostenibilidad y la ética, se destaca una corriente pedagógica que permite el análisis continuo de la praxis (práctica) educativa y el entorno que la rodea: la pedagogía crítica, propuesta de enseñanza que intenta ayudar al alumnado a cuestionarse las bases hegemónicas y creencias de las prácticas educativas que les rodean (Santaella, 2014). Resulta ser una teoría y praxis en la que el alumnado alcanza una conciencia crítica, favoreciendo así la adquisición de una conciencia social, entendiendo la educación como un servicio por parte del Estado que pertenece e incumbe a la ciudadanía.

La defensa y promoción de la formación en acción ciudadana, como sociedades que aspiran a ser plenamente democráticas, se relaciona directamente con la misión universitaria: la mejora permanente de la sociedad a través del conocimiento. Por el propósito de la presente tesis, se analiza también en las siguientes líneas la misión universitaria en relación a la formación ciudadana, examinando los nexos en común y tendiendo puentes entre la formación para el desarrollo integral de las personas y la formación profesional necesaria para el crecimiento y calidad de las sociedades.

2.2 Participación ciudadana y asociacionismo.

La *participación ciudadana* puede entenderse como un proceso vivo, práctico, que se realiza y se desarrolla sintiendo, contribuyendo y formando parte de él. También, necesita ser transversal, que forme parte de procesos de contacto, de relación y de interacción entre todos los agentes de la ciudad: el vecindario, asociaciones/entidades, la ciudadanía y Administración Pública (Pineda, 2008). Sin embargo, puede existir participación ciudadana sin producirse el nivel de formalidad propio de la constitución de una asociación; de hecho, la participación activa de parte de la ciudadanía que decide trabajar de forma organizada, con objetivos comunes, puede sentar las bases en la creación de una asociación, o simplemente llevarse a cabo la actividad sin necesidad de formalizarse (Moreno, 2013).

Por otra parte, se define *asociación* como aquella agrupación de personas constituidas voluntariamente para realizar una actividad colectiva estable, con organización formal democrática y sin ánimo de lucro (Zamora, 2016). El asociacionismo parte de la acción y/o participación como herramienta de trabajo a través de estructuras con cierto grado de formalidad, como son las asociaciones, las cuales disponen de objetivos y fines que las constituyen.

La participación es un elemento que aparece en los términos movimiento social y asociación, de ahí su vinculación. El término *movimiento social* se define como una corriente de acción y expresión colectiva que se manifiesta y organiza de diferentes formas y con disparidad de objetivos. Este movimiento no llega a estar vinculado a ningún organismo, actúa de forma independiente, pero es cierto que, en muchos casos, es el paso previo a la creación de una asociación u organización (Alberich, 2003 y 2007). Su relación con el término participación ciudadana se sustenta en que el movimiento social es un tipo de acción colectiva, que busca producir un cambio en la sociedad en virtud de una reivindicación. La noción de movimiento social no se formaliza como en el caso de las asociaciones, por lo tanto, se considera una tipología de participación colectiva sin un respaldo institucional y legal. Ejemplo de ello es el movimiento feminista, con una larga trayectoria, el cual en algunos casos ha generado diversidad de asociaciones y/o entidades que justifican su razón de ser en apoyo a la lucha. Por lo que toda asociación va acompañada de un movimiento social, pero no todos los movimientos sociales se materializan en entidades.

La participación ciudadana ha evolucionado considerablemente con el desarrollo de las civilizaciones, cada vez más complejas, y, a su vez, ha contribuido al surgimiento del movimiento asociativo. Normalmente, cuando pensamos en la actualidad en el término participación ciudadana, se suele vincular a la crítica ante una desigualdad, ante una necesidad no cubierta por el Estado, el mercado, etc. El origen del asociacionismo puede datarse con cierta rigurosidad si atiende a la fecha de su reconocimiento legal, dado que desde este momento se gestiona un registro entidades sin ánimo de lucro en nuestro país, configurado por diferentes categorías (culturales, deportivas, juveniles, etc.). Sin embargo, datar el origen de la participación ciudadana es una cuestión más compleja, pues su relato histórico ocurre en un plano de menor formalidad.

En el caso español, los movimientos asociativos se originan a partir del impulso de la participación ciudadana durante el siglo XIX, momento histórico de desarrollo y evolución. Las capas populares impulsaron propuestas asociativas en ámbitos como la actividad social o política, la Economía Social, el ocio o la cultura. Este impulso tuvo varios ejes inspiradores: el relacionado con el recreo, el mutualismo, en todas sus formas y variedades, y el asociacionismo laboral, ligado a las profesiones y/o a la defensa del trabajo (Navarro, 2003).

En España, tras la Guerra Civil y la posterior etapa franquista se produjo una paralización y penalización de las formas de participación que no fueran afines al Estado e ideología política; ya que el Estado, en parte, pretendía auto legitimarse precisamente mediante la asunción total de la responsabilidad en materia de “acción social”. Por lo que todo debía ser solucionado por el “Estado providencia”, produciéndose una consolidación de la reforma social bajo el protagonismo de un régimen autoritario (Arnabat, 2013). A pesar de las restricciones a las libertades, entre ellas la de asociación, que caracterizó al régimen franquista, la beneficencia religiosa fue bienvenida antes de la firma del Concordato en 1953. Ejemplo de ello fueron organizaciones como el Secretariado de Caridad o las Juntas Parroquiales, al abrigo de la Acción Católica, en las que el protagonismo de las mujeres era casi exclusivo y tuvieron un papel muy relevante en el apoyo a las personas desfavorecidas, entre otras cuestiones (Núñez de Prado, 2014).

A continuación, se realiza un boceto histórico de la evolución en la consolidación del movimiento asociativo tras la paralización originada en el periodo franquista, en base a la interpretación de Alberich (2007):

- **Primer escenario, años setenta: de una participación imposibilitada a una participación tutelada.** Con la transición democrática en 1975 comenzó un periodo de esperanza liberadora para la ciudadanía y la organización colectiva, donde la *Constitución de 1978* reconoció en su artículo 22 el derecho de asociación. Solamente se consideraron prohibidas las asociaciones que perseguían o utilizaban medios tipificados como delitos, así como las secretas y paramilitares. En esta década se produjo un gran auge de los movimientos ciudadanos motivados por un momento sociopolítico. La mayoría de las reivindicaciones producidas se vincularon a beneficios sociales. Paulatinamente, fueron incrementándose actos más estructurados con intencionalidad de transformación y vías de participación que mejoraron la calidad de vida de la ciudadanía. El acierto de los movimientos ciudadanos en estos años fue el de saber construir una buena relación entre estos movimientos con equipos profesionales, partidos políticos y con los medios de comunicación. Los lugares donde se ejercía esta participación eran mayoritariamente en entornos de trabajo, escuelas, universidades y espacios vecinales.

- **Segundo escenario, años ochenta: crisis del asociacionismo.** Tras el auge asociativo en la década anterior, se empezaron a diversificar los grupos dentro de los movimientos asociativos de base, como por ejemplo los denominados “*clubes juveniles*”. Pertenecer a una asociación daba identidad al barrio, que en muchos casos creaban historia al organizar actos culturales, sociales, deportivos y patronos del barrio, copiando las tradiciones de los lugares de procedencia, etc. Sin embargo, la consolidación del Estado de Bienestar hace que muchas de las personas que lideraban estos movimientos asociativos en la década anterior pasen a ocupar puestos de representatividad política en alcaldías, concejalías, etc. Este hecho influyó en la pérdida de protagonismo del movimiento asociativo dado que las entidades asumieron que los poderes públicos garantizaban la satisfacción de la demanda social, delegando la gestión directa de la protección y los servicios sociales para la ciudadanía (Alberich, 2003 y 2007).

- **Tercer escenario, años noventa: reestructuración del movimiento asociativo.** Resurge el movimiento asociativo, alcanzando las cotas de participación más altas desde los años 70. *En nuestro país se pasa de 113.065*

asociaciones registradas en 1990 a 206.363 en 1995 (González, 2006, p.82). Se produjo un auge en el aumento de miembros en las asociaciones juveniles, culturales, de fomento del ocio o el tiempo libre, deportivas, etc. frente a las organizaciones de un corte más clásico (Díaz y Rodríguez, 2018). Además, se originó un interés por el voluntariado y el asociacionismo, el llamado “boom de la solidaridad” o “revolución asociativa mundial”. La sociedad en general comenzó a ser consciente de su importancia y aumentó considerablemente su aparición en los medios de comunicación (Alberich, 2007). La aparición de las ONGs, coincide con los problemas económicos que comenzó a experimentar la Administración Pública y con el auge del voluntariado, así como con la contratación de servicios privados desde las Administraciones, un asociacionismo pragmático y subvencionado, más gestionalista (Alberich, 2019). También, emergieron con fuerza otros valores sociales alternativos, por ejemplo, los movimientos verdes, movimientos de solidaridad, en defensa de la paz, etc.

- Cuarto escenario, primera década del siglo XXI: especialización asociativa.

Aproximadamente un tercio de la población adulta española (más de 12 millones de personas) está afiliada a una o a varias asociaciones (Alberich, 2003). Nos encontramos en un contexto de diversificación asociativa, donde se produce un auge por la mejora interna y la especialización, frente a una etapa anterior donde primaban las entidades generalistas. Se ha producido un descenso de asociaciones centradas en la función instrumental, es decir, las entidades que tratan de resolver problemas. Por otro lado, se ha producido un aumento de las de tipo expresivo, las cuales pretenden manifestar los intereses de las personas miembro (Gobierno de Canarias, 2006). Se ha de destacar como aspecto positivo el aumento de subvenciones hacia las entidades sin ánimo de lucro, cuestión que se ha extendido de forma similar en el resto de Europa. Pero ha generado un aumento de la dependencia pública de las entidades frente a los recursos procedentes de la aportación privada, cuestión que en ocasiones se ha puesto en tela de juicio debido al carácter no gubernamental que las asociaciones reivindican constantemente.

La evolución en nuestro país del asociacionismo ha estado ligada al fortalecimiento de la democracia, y a su vez, a aquellas demandas sociales que el sistema no podía cubrir. De este modo, se observan épocas de mayor crecimiento y otras de menor

influencia política. En 1978 había 18.000, en el año 2000 eran 230.000, en el 2013 eran unas 250.000 registradas según el Registro Nacional de Asociaciones. Pero hay que matizar que muchas asociaciones no se dan de baja cuando dejan de estar activas (Alberich, 2014). En el 2021, se debe reconocer la acción de las entidades asociativas, y de otra índole, como una fuente de enriquecimiento en muchas dimensiones de nuestras vidas, ya que el movimiento asociativo tiene una función social importante en el desarrollo y la promoción de la participación ciudadana desde el ámbito no formal. A partir del asociacionismo se desarrollan competencias totalmente necesarias para la convivencia: la solidaridad, la justicia, la ética, la cooperación, etc. La participación es esencial para transformar el mundo en función de las necesidades de la humanidad. Pero la participación, para ser constructiva, requiere de valores, actitudes, conocimientos, habilidades y competencias que la hagan posible. El movimiento asociativo, como entidad del entorno comunitario, comparte esta responsabilidad formativa con la familia, la escuela, la comunidad educativa en general, siendo estos espacios idóneos para iniciar los aprendizajes necesarios que continuarán a lo largo de toda la vida, también durante la etapa universitaria (De la Riva y Moreno, 2019).

2.3 Conciencia social, sostenibilidad y educación.

Tal y como se aventuraba al inicio de este capítulo, el término conciencia social se define como la capacidad que tiene el ser humano para percibir, reconocer y comprender los problemas y las necesidades que tienen las personas de su comunidad, entidad, grupo social o tribu (ACNUR, 2017). La conciencia social ha sido promovida, principalmente, desde el ámbito de la educación no formal.

Cuantificar la conciencia social de la ciudadanía es una tarea difícil, casi imposible. Sin embargo, se ha observado un auge notorio en la participación en los últimos años. Este hecho viene influido por el contexto socioeconómico, dado que la participación en los asuntos públicos se incrementa en épocas de crisis (Arnanz et al., 2016). También en estos periodos se muestran más casos de marginación, represión, inadaptación y desamparo (Méndez, 2013).

En la última década, toda Europa ha sufrido una etapa de recesión económica, sin olvidarnos de la actual situación que se está viviendo, a nivel mundial, derivada por la

COVID-19. En esta situación de crisis no solo económica y sanitaria, sino también social, medioambiental, ética, etc. se ha extendido en mayor medida una responsabilidad compartida sobre diversidad de aspectos que son importantes para la sociedad: cambio climático, precariedad laboral, desmantelamiento del Estado del Bienestar, igualdad de género, etc. Nos encontramos ante una ciudadanía cada vez más crítica con el entorno que le rodea (Rasero, 2015).

La preocupación por la sostenibilidad, entendida como la acción que asegura las necesidades del presente sin comprometer las necesidades de futuras generaciones, es una cuestión de primer orden, no solo de los Estados sino también de organismos internacionales. La sostenibilidad, la conciencia social y la responsabilidad compartida se convierten en términos que van de la mano para el crecimiento estable, comprometido y ético de las sociedades. Ejemplo de ello se observa en la definición por parte de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). El 25 de septiembre de 2015 fueron adoptados estos objetivos por líderes mundiales y cada uno de ellos tiene metas específicas que deben alcanzarse antes del año 2030. Otro buen ejemplo es la *Estrategia Europa 2020* presentada por la Comisión Europea, la cual pretendió generar un crecimiento inteligente, sostenible e integrador, considerando que las empresas sociales son las que tienen el potencial de innovación y la capacidad para responder a las necesidades sociales y humanas que no cubren las empresas o el Estado (Herrera, 2015).

Así pues, en los últimos años se ha observado desde las instituciones y organizaciones internacionales una implicación en un desarrollo comunitario globalizado de forma ética, no solo a nivel medioambiental, también en cuanto a políticas económicas y sociales (Caride, 2017). La unión de la sostenibilidad y la conciencia social tienen cabida en la actualidad, en contextos donde se apuesta por un crecimiento cohesionado, moralista e integrador. Se evidencia pues, la necesidad de encontrar la manera de extender entre la sociedad la conciencia social, la sostenibilidad y la participación activa desde la educación formal, ya que estos aspectos no sólo se han de promover desde el trabajo comunitario (Vila, 2012). Educar hacia la responsabilidad y justicia social se reconoce como algo necesario para la supervivencia no solo de las organizaciones, sino de toda la ciudadanía (Belando-Montoro, 2017).

Para lograr integrar estos aspectos en el currículum formal, se ha de superar la concepción reduccionista del término educación según la cual se concibe como el proceso de adquisición de conocimientos teóricos y/o técnicos. El proceso educativo conlleva mucho más que la mera transmisión de contenidos. De hecho, la misión de la educación es formar al ser humano íntegramente, y para ello, ha de preocuparse por la formación de todas las dimensiones que le rodean (Nova-Herrera, 2016). Una de estas dimensiones es la social, aquella en la que se educa y/o forma para la concepción crítica de las problemáticas que nos rodean, en la que se potencia la adquisición de competencias necesarias para la convivencia como por ejemplo solidaridad, empatía, respeto, confianza, etc. Dicha dimensión es la que nos habilita para el buen desarrollo comunitario, donde las personas vinculadas a una comunidad se unen para realizar una acción conjunta y se generan soluciones a problemáticas comunes, con el objetivo de construir comunidades locales más fuertes y más resistentes.

En este contexto, se torna necesario reflexionar sobre qué enfoque pedagógico sustenta de forma más idónea la formación para la participación ciudadana, formación que promueve el sentimiento de colectividad, de reflexión crítica del entorno que nos rodea. En el próximo apartado se aborda el enfoque de la pedagogía crítica por sus principios próximos a la participación, que permiten establecer sinergias entre la educación formal y la conciencia social.

2.4 Pedagogía crítica.

La educación es una herramienta fundamental para el desarrollo integral de las personas, y, en definitiva, la formación de la ciudadanía. La conciencia social y la participación ciudadana, tal y como aventurábamos en el anterior apartado, son aspectos que pueden trabajarse desde el ámbito educativo.

Se torna necesario trasladar a la educación superior la necesidad de construir, entre todos y todas, un mundo mejor (Reyes y Robin, 2018), por ello desde la presente tesis se incide en formar en competencias asociadas a la dimensión social, aquella que permite trabajar la participación, la conciencia social, la solidaridad, etc.

Resulta conveniente abordar sobre qué corriente pedagógica podría sustentarse esta formación, donde se posibilite la reflexión constante y el desarrollo del pensamiento crítico entre el alumnado, con el fin de ejercer una educación libre, responsable y ética, donde no existan verdades absolutas, sino verdades cuestionables. Desde la presente tesis, se presenta la corriente de la pedagogía crítica como un posible marco para la educación socialmente responsable en el ámbito universitario, donde se promueva la participación ciudadana y la conciencia social al posibilitar en el alumnado el cuestionamiento de las creencias y prácticas sociales dominantes.

Las reformas en la enseñanza superior, concretamente en la Universidad, abre las puertas a la innovación, aunque normalmente gira entorno a lo que se enseña (titulaciones, materias, contenidos etc.). De este modo, se perpetúa otra inercia menos perceptible que la de las burocracias universitarias, la inercia sobre el cómo enseñar (Coraggio, 1994). En este sentido, posibilitar un marco de reflexión en torno a la pedagogía crítica permite marcar un rumbo hacia una dirección que permita modificar la praxis en el aula, los modos y maneras de construir el aprendizaje.

El paradigma crítico integra un conjunto de teorías y prácticas, de orientación marxista, que promueven la conciencia crítica y analítica. Este conjunto de prácticas tiene su origen en la década de los 70, con la expansión de las democracias en el continente europeo y la preocupación existente por el crecimiento cultural de las sociedades. La pedagogía crítica impulsó la reformulación de las prácticas cotidianas ejercidas y/o recibidas a través de las pedagogías tradicionales.

Giroux, McLaren y Apple son los principales exponentes en Estados Unidos de la pedagogía crítica. Pese a que sus reflexiones incidían en repensar las prácticas de niveles educativos inferiores, sus postulados marcan una hoja de ruta para poder trasladar la pedagogía crítica a otros niveles educativos, como es el ejemplo de la enseñanza superior. A continuación, se muestra algunos de los postulados defendidos por estos autores, junto a otros referentes críticos situados en un contexto más próximo al del presente estudio, que apoyan y refuerzan sus ideas:

Giroux afirma que concebir la educación desde la pedagogía crítica supone llevar a cabo una reflexión constante sobre lo que ocurre en el aula, y en otros espacios educativos, sobre la relación entre el aprendizaje y el cambio social, sobre los

conocimientos que tienen más valor, etc. La corriente crítica es un conjunto de suposiciones teóricas y prácticas, que se sitúan entre las representaciones simbólicas, la vida cotidiana y las relaciones de poder (Giroux, 2018; 1997).

En este mismo sentido, Tamarit (2013) incide en la utilización de la función educativa para la reproducción del modelo existente; de esta manera, lo pedagógico resulta ser un instrumento político. Este autor defiende que las relaciones establecidas en el aula son relaciones de poder y tales relaciones se verifican en el campo económico, político e ideológico. De la misma manera que no se concibe la socialización sin educación, no se concibe la hegemonía sin educación.

Respecto a la diferenciación en las relaciones de poder, McLaren (1984) insiste en que *“los hombres y las mujeres no son en esencia libres, habitan un mundo repleto de contradicciones y asimetrías de poder y privilegios”* (p. 204), cuestión que imposibilita ejercer una libertad totalmente real. Evidenciando así en el ámbito educativo, la imposibilidad de ejercer una actuación totalmente igualitaria por las propias relaciones de poder que impregnan a estos espacios.

Autores dentro de la corriente crítica como Giroux, McLaren recuerdan que la educación debe cumplir una función social y política, rescatando este sentimiento de colectividad, de concienciación social para ejercer una convivencia igualitaria, justa y solidaria. Siguiendo esta intención de ofrecer una educación democrática que haga libre a la ciudadanía, que a su vez posibilite la reflexión crítica del mundo que nos rodea, cabe mencionar las aportaciones a la corriente crítica de Apple y Beane (2000), quienes recogen algunas de las condiciones que deberían integrarse en cualquier institución educativa que pretenda lograrlo: i) libre circulación de ideas; ii) la fe en la capacidad individual y colectiva de las personas para la resolución de problemas; iii) el uso de la reflexión crítica y el análisis para valorar ideas, problemas y políticas; iv) la preocupación por el bienestar de otros/as y *“el bien común”*; v) la preocupación por la dignidad y los derechos individuales y de las minorías; vi) una comprensión de la democracia debe ser un conjunto idealizado de valores que sean imprescindibles para vivir y que guíen nuestra convivencia; y por último, vii) la organización de instituciones sociales que promuevan la vida democrática.

Ejercer una educación totalmente democrática es una tarea compleja, pero a su vez enriquecedora. En este sentido, además de reformular el modo de enseñar/aprender, siendo conscientes de las relaciones de poder que se establecen en los propios espacios educativos, McLaren incidió en la necesidad de formar al profesorado en pedagogía crítica para posibilitar realmente la transformación en el modelo educativo (McLaren, 1984). Si el profesorado no es capaz de trasladar a las aulas una auténtica confianza sobre la necesidad en el cambio de paradigma, muy posiblemente se seguirán observando las mismas praxis tradicionalistas del que tanto rehúye el paradigma crítico.

Otra de las aportaciones de Tamarit (2013), que a su vez tiene relación con aquello que sucede en las aulas, se vincula al señalar que la educación además de “ciencia” (episteme) transmite y/o distribuye “doxa”, opinión. En los últimos años se ha hablado más sobre la transmisión de ideología política, y no tanto sobre la transmisión de opinión; dicha transmisión se refleja en el currículum formal, oculto y real. Al igual que en la vida cotidiana, la educación está plagada de currículum oculto, es decir, aquel que define Gimeno (2010) como un conjunto de realidades escondidas o sumergidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al estar totalmente ligado a la ideología del profesorado, puede derivar en una “influencia” criticable. Por otro lado, el currículum real, aquel que lleva a la práctica el currículo formal (planes de estudio, currículum prescrito), es el que se desarrolla en el trabajo educativo diario, donde puede influir también el currículum oculto (Aguilar, 2018). Independientemente de opinión y/o ideología, se puede evidenciar que hay una gran parte de subjetividad transmitida junto al conocimiento. Por ello, se torna necesario que la educación se nutra de verdad o al menos, de mecanismos que permitan cuestionar aquello que se enseña y/o se transmite.

Con la intención de generar aprendizaje en continuo cuestionamiento, Giroux (2013) defiende el enfoque educativo desde la generación de incertidumbre y la resolución de problemas, la adaptabilidad a los cambios que las presentes y nuevas generaciones tendrán que abordar. Desde esta concepción, el proceso educativo se presenta como esperanzador, ya que incide en la necesidad de pensar más allá de lo dado, posibilitar un terreno pedagógico abierto donde la interacción entre el alumnado y docente, construya de manera conjunta un proyecto educativo democrático.

Desde esta corriente se insta a que el alumnado ejerza, de una forma práctica y comprometida, su responsabilidad como ciudadanos/as para participar en los asuntos

sociales que les rodean. La ciudadanía debe ejercer sus derechos para luchar por la justicia social, económica y política, cuestión que también debe ser tratada desde el ámbito educativo. Tal y como menciona Giroux (2003):

“es tiempo de desarrollar un lenguaje político en el cual los valores civiles, la responsabilidad social, y las instituciones que los apoyan se vuelvan centrales para revitalizar y fortificar una nueva era de imaginación cívica, un sentido renovado de entidad social y una voluntad política apasionada” (p.26).

Giroux (2003) afirma que a través de la interacción social se configuran nuevas perspectivas y posturas críticas al sistema, así como a los propios procesos de aula. En este sentido, sostiene que la pedagogía crítica busca: i) desarrollar condiciones en las que el alumnado pueda leer y escribir dentro y en contra de los códigos culturales existentes, y ii) crear espacios para producir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad.

Giroux considera a las universidades como esferas públicas y democráticas, espacios para aprender a pensar y actuar de manera cívica, espacios de deliberación política, de investigación crítica y comprometida con valores democráticos. Así pues, la educación pública y superior tiene que adoptar enclaves de deliberación y resistencia, dentro y fuera de la institución educativa, para que se contemple la democracia como algo imprescindible para el proceso de aprendizaje.

No se debe olvidar que el fin último de la educación es formar a la ciudadanía de forma integral, por ello también se ha de atender a su dimensión social como se mencionaba al inicio del apartado. La educación convierte al sujeto en soberano, proporcionándole los instrumentos para el ejercicio pleno de su participación democrática. Tamarit (2013) afirmó que mientras se siga interpelando a una formación heterogénea, donde no se apele al sentido crítico y a la libertad de expresión, al diálogo y debate para apreciar otros puntos de vista, seguiremos creando instituciones educativas que se subleven al sistema y no a la ciudadanía.

Las aportaciones de Giroux, McLaren, Apple, Beane y Tamarit, inciden en la necesidad de defender ciertos mecanismos para extender la pedagogía crítica entre la ciudadanía, como por ejemplo: fomentar el diálogo, profundizar en la apreciación de la vida pública, crear espacios de respeto y valoración de la diversidad, defender el

pensamiento crítico, crear una esfera pública democrática y vibrante, construir conocimiento a partir de la experiencia y las historias del propio alumnado, crear conocimiento importante para la vida, animarles a teorizar y darle sentido a sus experiencias para liberarles de los sistemas de mediación que limitan su capacidad de transformarlo, luchar contra el racismo, la homofobia, la discriminación de las personas con diversidad funcional, etc. (Medina, 2017).

Desde esta corriente crítica de la pedagogía se conciben instituciones educativas donde la participación configure su estructura, diseño y currículum, implicando a la comunidad educativa en su conjunto, respetando la libertad de expresión y posibilitando la participación real de todas y todos desde una perspectiva de continua reflexión sobre la praxis, ejerciendo la acción educativa en clave de justicia social, crítica constructiva y atendiendo a la mejora de las desigualdades que nos rodean.

2.5 Recapitulación de ideas.

El movimiento asociativo en España se ha caracterizado por un crecimiento ligado al fortalecimiento e implementación de la democracia, y a su vez, de aquellas demandas sociales que el sistema no podía cubrir, pero que la ciudadanía necesitaba atender. De este modo, el asociacionismo ha pasado por épocas de mayor crecimiento y otras de menor influencia política. En el 2021, el asociacionismo se encuentra en un momento de diversificación y especialización.

La formación que se ejerce desde dichas entidades son una fuente de enriquecimiento en muchas dimensiones de nuestras vidas, mayoritariamente en relación a la dimensión social. El movimiento asociativo tiene una función social importante en el desarrollo y la promoción de la participación ciudadana. En estos espacios se comparten una serie de valores que emergen y permiten afianzar la identidad comunitaria, la conciencia social respecto al entorno próximo como algo propio. Por lo que el asociacionismo es un elemento necesario y enriquecedor para el crecimiento de la ciudadanía, donde se desarrollan competencias que deberían integrarse en el sistema educativo formal, para asegurar un futuro sostenible, donde se eduque a una ciudadanía comprometida.

La sostenibilidad y la conciencia social tienen cabida en la actualidad en contextos donde se apuesta por un crecimiento cohesionado, moralista e integrador. Diferentes organismos internacionales, como la ONU y la UNESCO, abogan por impulsar políticas que fomenten la articulación de una sociedad futura más respetuosa donde se erradique la pobreza, se proteja el planeta y se asegure la prosperidad para todas las personas. Sin embargo, estas políticas deben ir acompañadas de mecanismos que promuevan entre la ciudadanía una responsabilidad compartida, una conciencia social sobre asuntos tan importantes como la consecución de los ODS.

La educación es la herramienta idónea para formar hacia la participación de forma integral y transversal. Educar hacia la conciencia social, el sentido de pertenencia a un grupo, se reconoce como algo necesario para la supervivencia no solo de las organizaciones, sino de toda la ciudadanía (Belando-Montoro, 2017). La defensa y promoción de la formación en acción ciudadana como sociedades que aspiran a ser plenamente democráticas se relaciona directamente con la misión universitaria: la mejora permanente de la sociedad a través del conocimiento. Por ello, enseñar a emprender una iniciativa ciudadana, un movimiento colectivo que genere beneficio social, que preserve la sostenibilidad de nuestro planeta deben ser ejes vertebradores en la enseñanza universitaria, ahora basada en el modelo de enseñanza por competencias.

Pese al cuestionamiento asociado al modelo de enseñanza por competencias, por parte de diferentes voces de la comunidad educativa, alegando su vinculación excesiva a las demandas del mercado, la economía, etc. En este caso, se propone utilizar la corriente de pedagogía crítica como método de reflexión del propio modelo universitario, donde se cuestione la praxis educativa existente, a favor de mejorarla, y sin olvidarse de la ciudadanía, en su responsabilidad por intervenir en los asuntos políticos a través de la formación para la acción. A partir de esta corriente se generan espacios de reflexión continua, de empoderamiento colectivo y cuestionamiento de las relaciones de poder ejercidas en el entorno próximo, que incluso podrían permitir generar ese diálogo necesario sobre la existencialidad de la educación universitaria, la utilidad comunitaria que genera y su impacto en la mejora de la ciudadanía.

La enseñanza de competencias, habilidades, actitudes que se vinculan hacia esta educación para el emprendimiento, desde su enfoque social, respondería a la generación de una conciencia social más sólida, que permita generar una ciudadanía más responsable.

Sin embargo, la participación se encuentra vinculada al desarrollo humano, social, pero también económico. No se puede obviar que la formación universitaria también tiene una vinculación con el mercado laboral. Resulta de especial interés indagar en las formas y maneras de emprender que se vinculan con este enfoque solidario, ético e integrador, que a lo largo de este capítulo se ha articulado en relación al movimiento asociativo y el desarrollo de la participación ciudadana en España.

Por ello, se torna necesario abogar por un tipo de emprendimiento donde el desarrollo humano de toda la ciudadanía y sus condiciones de vida tengan prioridad real, ya que son las dimensiones que verdaderamente potencian un desarrollo sostenible y duradero. En el siguiente capítulo se realiza una revisión conceptual de un modelo que responde a estas características: la Economía Social.

Capítulo 3. La Economía Social: una revisión conceptual.

3.1 Introducción.

Ante el actual contexto sanitario, económico y social, los esfuerzos por parte de las administraciones públicas y del sector privado han sido insuficientes para frenar el aumento de las desigualdades sociales. En este escenario tan devastador, queda una tercera vía esperanzadora que quizás pueda vislumbrar mejoras en la economía que queremos para nuestro entorno próximo: la Economía Social. Este sector está conformado por empresas que posibilitan otra forma de entender y ejercer la economía, responsables con las personas y el entorno que les rodea.

De acuerdo con Monzón (2006), la insatisfacción generalizada por la respuesta del sector privado y el sector público ante las recientes problemáticas sociales y económicas, ha propiciado un auge de la Economía Social a partir del último tercio del siglo XX. Sin embargo, la definición del término alberga controversia, dada la dificultad para discernir los perfiles que conforman al Tercer Sector. Pueden recogerse dos enfoques predominantes en la delimitación del Tercer Sector: i) la de Economía Social, de tradición latina y de amplio uso en Europa, Latinoamérica, Asia y África, y ii) la del Sector No Lucrativo (*Non-Profit Organizations, NPO*), concepto anglosajón acuñado en los Estados Unidos (Chaves y Monzón, 2001).

Tradicionalmente se ha utilizado el término Tercer Sector para referirse indistintamente a cualquiera de estos dos enfoques. Así pues, este se ha configurado primordialmente en base a los dos enfoques mencionados (Economía Social y *NPO*), cuyo origen puede asociarse a la tradición cooperativa y la caritativa (Zurbano et al., 2012). Además, cabe destacar que, pese a que estas concepciones son las más relevantes, no son las únicas que lo conforman. Existen otros esfuerzos teóricos que han identificado actores cuya actividad se desarrolla entre la economía pública y la economía privada capitalista, como la Economía Social y Solidaria (Monzón y Chaves, 2012; Chaves et al., 2013; Monzón y Chaves, 2017).

Atendiendo a uno de los enfoques del Tercer Sector, el anglosajón o el de las *NPO*, se encuentran las entidades que configuran el Tercer Sector de Acción Social (TSAS), aquellas que suministran a las familias de forma gratuita bienes y servicios de gran utilidad social. La Fundación Luís Vives define así el TSAS:

“El Tercer Sector de Acción Social es el ámbito formado por entidades privadas de carácter voluntario y sin ánimo de lucro que, funcionan de forma autónoma y solidaria tratando, por medio de acciones de interés general, de impulsar el reconocimiento y el ejercicio de los derechos sociales, de lograr la cohesión y la inclusión social en todas sus dimensiones y de evitar que determinados colectivos sociales queden excluidos de unos niveles suficientes de bienestar” (2010, p.191).

Por otro lado, desde el enfoque europeo del Tercer Sector, el de la Economía Social, se observan entidades que se sitúan dentro del mercado, pues ejercen algún tipo de relación de producción y distribución y están organizadas en base al principio de solidaridad sin perseguir el lucro. Estas son las denominadas empresas de la Economía Social (cooperativas, mutualidades, etc.). Dichas entidades contribuyen a extender el bienestar general a través de la práctica participativa de sujetos individuales, asociativos y colectivos, aportan densidad al tejido social y favorecen la integración de personas y grupos (Gómez, 2017).

La Economía Social está desempeñando una función indispensable en la construcción de una nueva Europa. Distintas instituciones en la actualidad coinciden en abogar por la necesidad de generar sociedades más sostenibles, inclusivas y emprendedoras (UNESCO, 2021; OCDE, 2019). En los últimos años, se ha evidenciado un auge en la promoción del emprendimiento social a través del reconocimiento científico, político y social, debido al papel que desempeña en la producción de bienes y servicios (Monzón, 2010). En la primera mitad de 2010, la Comisión Europea puso en marcha la *Estrategia Europa 2020* para lograr una recuperación inteligente, sostenible e integradora y la Economía Social ha influido en la mejora, pese a que la crisis actual ha frenado muchos de los avances alcanzados. Varias iniciativas recientes de la Comisión Europea³, como el Plan de Acción para la Economía Circular, la Agenda europea de competencias y la estrategia «*Renovation Wave*», se han referido a su potencial.

Otro de los enfoques de origen más reciente, que guarda relación con los previamente mencionados, pese a que no dispone de tanta relevancia, es el de la Economía Social y Solidaria. Se define como una alternativa al capitalismo y a sistemas económicos autoritarios controlados por el Estado. En la ESS, las personas tienen un rol activo en

³ [Palabras de Nicolas Schmit, Comisario Europeo de Empleo y Derechos Sociales.](#)

determinar el curso de todas las dimensiones de la vida humana. Se promueve la transformación del sistema social y económico incluyendo los sectores públicos y privados, así como el Tercer Sector. No se trata sólo de reducir la pobreza, sino de superar las desigualdades, utilizando de manera eficiente y sostenible los recursos disponibles⁴.

El hecho de percibir aquello que nos rodea como algo comunitario tiene mucho que ver con los principios de las empresas sociales, las cuales pretenden buscar un impacto social, un beneficio comunitario, antes que un lucro meramente económico. El fortalecimiento de la conciencia social, el fomento del asociacionismo y, en definitiva, la educación para la participación, se han mostrado a lo largo de esta tesis como elementos necesarios y enriquecedores para el crecimiento de la ciudadanía. En este sentido, surge otra perspectiva de entender no sólo el modelo económico, sino también el modelo social, comunitario y también educativo. Integrar este tipo de competencias, actitudes, conocimientos y/o habilidades para la mejora de la convivencia en el sistema educativo formal influirá en la preservación de un futuro sostenible.

El propio alumnado puede ejercer de agente de cambio social mediante la promoción de una conciencia social crítica, donde participe activamente en procesos de transformación (REAS, 2018). Y es que hacer de este mundo un lugar más justo tiene mucho que ver con la necesidad de una transformación holística. Desde esta tesis se defiende la integración en el ámbito educativo de aquellos principios que sustentan esta nueva forma de entender la economía, situándonos en el enfoque de la Economía Social, promoviendo así una educación que reflexione sobre el agotamiento del modelo económico clásico en base a la observación de la praxis de forma continuada para generar cambios duraderos y sostenibles: de esta manera, se educa concibiendo a la propia sociedad desde una perspectiva crítica, tal y como se mencionó en el capítulo anterior. A lo largo de este capítulo se realiza un análisis sobre la influencia del Estado del Bienestar en el auge del Tercer Sector en España. Posteriormente, se realiza una aproximación contextual y conceptual sobre el término Tercer Sector, que nos permitirá mostrar los elementos definitorios y diferenciadores de los enfoques de la Economía Social, las *Nonprofit Organization (NPO)* y la Economía Social y Solidaria.

⁴ [Definición de RIPES sobre Economía Social y Solidaria.](#)

3.2 Estado del Bienestar y su relación con el Tercer Sector.

El crecimiento del Estado del Bienestar es el resultado del avance gradual de la democracia a lo largo del siglo XX. España comenzó a dotar de servicios a la ciudadanía con carácter universal y a redistribuir bienes como educación y sanidad a partir de los años 70. Pero en nuestro país se reconoce de una forma evidente el Estado del Bienestar a partir de la Constitución de 1978, donde indica que España es un "*Estado social*", además de un "*Estado democrático de Derecho*" (artículo 1). Desde ese momento, España experimentó un período de aumento constante en su gasto social, a un ritmo comparativamente mayor al del conjunto de los países de la Unión Europea (González, 2004). España se adentró en una etapa de esplendor con la consolidación de la democracia y el Estado del Bienestar, al que contribuyó de manera significativa el Tercer Sector, tanto con su intervención como aportando personal humano a las administraciones públicas.

En la primera fase de la transición política el desarrollo del Tercer sector fue cualitativamente importante, pero cuantitativamente discreto. Por un lado, las prioridades ciudadanas apuntaban hacia el Estado como precursor de una protección social de carácter público y de amplia cobertura, por lo que no era muy evidente la necesidad de los movimientos asociativos; el Estado del Bienestar parecía cumplir su papel. Por otro lado, la estrategia de participación ciudadana transmitida en este contexto se orientaba hacia los partidos políticos y elecciones, dejando un margen muy limitado a otras vías de participación. Además, buena parte de los movimientos asociativos perdieron su motivación y liderazgo en esta etapa, tal y como se mencionó en apartados anteriores, ya que sus principales líderes se dispersaron entre la Administración Pública y los partidos políticos (Jiménez, 2005).

El periodo 1985-1996 se caracterizó por la convivencia de políticas económicas con políticas de universalización: en primer lugar, cabe destacar la ley de Bases de Régimen Local de 1985⁵, la cual regula las competencias de los municipios, entre las cuales se reconoce la de prestar "*los servicios sociales, de promoción y reinserción social*" (artículo 1). Posteriormente, se promulgó la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Seguidamente, Ley General de Sanidad (1986)⁶, que proporcionó asistencia sanitaria pública, concebida ya como un derecho universal.

⁵ [Ley 7/1985, de 2 de abril, Reguladora de las Bases del Régimen Local.](#)

⁶ [Ley 14/1986, de 25 de abril, General de Sanidad.](#)

Los gastos en educación se mantenían en expansión, debido a la aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990⁷). Del año 1996 al 2000, España experimentó un periodo de crecimiento económico caracterizado por las numerosas leyes que se concretaron para ajustar el gasto público, con acuerdos, tales como el Pacto de Toledo (1995) para el mantenimiento de las pensiones, que se tradujeron en la Ley de Consolidación y Racionalización del sistema de Seguridad Social (1997)⁸, acordada con los sindicatos y que afectaba a las prestaciones sociales.

En años posteriores, se produjo un gasto público decreciente, que generó un Estado del Bienestar en permanente recesión, en crisis (Escolano, 2019). En periodos más convulsos, donde la recesión económica agrava la situación de vulnerabilidad de muchas familias, el Estado no fue capaz de responder a la compleja realidad socioeconómica; esta situación promovió, progresivamente, la participación de entes externos al Estado (Malgesini, 2012), tanto el Tercer Sector como el propio mercado, que ha visto en algunas áreas de sanidad, educación y pensiones un nicho de mercado. El paro y la crisis en España han estado omnipresentes desde finales de los setenta, salvo entre 1996 y 2006, a diferencia del resto de Europa. Esta situación de recesión económica unida al envejecimiento de la población disparó el gasto del Estado haciendo insostenible este modelo.

Por ello, en los últimos años el papel del Tercer Sector de Acción Social cobra especial interés para la asistencia y ayuda de muchas personas en nuestro país. La profunda crisis del Estado del Bienestar y su deslegitimación social provocaron una necesaria reformulación sobre el papel a desempeñar por parte del Tercer Sector (Menéndez, 2013).

Dicho contexto posibilitó la ofensiva de sectores conservadores y liberales contra la intervención estatal en la economía y en la sociedad; sectores que propusieron como alternativas la desregulación de los mercados para resolver la crisis económica y la privatización de los servicios públicos para reducir el gasto estatal. Pero no solo el mercado ganó espacio al Estado.

⁷ [Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.](#)

⁸ [LEY 24/1997, de 15 de julio, de Consolidación y Racionalización del Sistema de Seguridad Social.](#)

La situación derivó en lo que Malgesini (2012) denominó Estado Relacional, aquel en el que el ámbito público y el privado asumen la corresponsabilidad de gestionar los conflictos y las necesidades sociales, dado que el sector público no podía hacerse cargo de los intereses colectivos. Así, tanto el mercado como el sector asociativo comienzan a ocupar espacios de influencia que antes eran propios del Estado.

Las diferentes relaciones que se establecieron a principios del siglo XXI entre las organizaciones de la sociedad civil y el Estado fueron dinámicas y han evolucionado en poco tiempo. Sin embargo, son dos las funciones principales que el Tercer Sector desempeña en su relación con el Estado del Bienestar: una, de suplencia, y otra, de colaboración. La función de suplencia surge cuando las organizaciones de la sociedad civil actúan y prestan servicios sin establecer alianza estratégica con el Estado; la función de colaboración, cuando el Tercer Sector y el Estado crean relaciones estables de cooperación (De la Torre, 2010).

Los intentos por preservar la mejora en la calidad de vida a través del fomento del Tercer Sector en España mediante una relación de colaboración con el Estado se vieron afectados por la crisis económica del 2008-2014. Este acontecimiento provocó la reducción sustancial del tamaño del sector no lucrativo debido a la gran dependencia de estas entidades por la financiación pública (Fernández, 2016). Por lo que se trató de establecer una relación de corresponsabilidad entre el Estado y las entidades del Tercer Sector para la mejora del Estado del Bienestar, en la cual cada actor encuentre su espacio de actuación óptimo para la satisfacción de las demandas de la ciudadanía.

Ante las crecientes demandas sociales, el Tercer Sector ha intensificado su función de colaboración y está amortiguando los impactos negativos que generó la anterior crisis económica (2008-2014). En la actualidad, se ha firmado un acuerdo entre el Tercer Sector⁹ y el gobierno que recoge reivindicaciones históricas de las entidades sociales, situando así las políticas públicas de inclusión y cohesión social en un lugar prioritario.

Desde el punto de vista de la corresponsabilidad social, se reivindica el papel de la ciudadanía en la construcción del bienestar colectivo, convirtiéndose la sociedad civil en actor protagonista del sostenimiento del Estado de Bienestar, participando activamente la ciudadanía de las decisiones sobre las políticas sociales e implicándose en su puesta en

⁹ [Acuerdo entre el Tercer Sector y el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda \(España\).](#)

marcha, actuando la sociedad civil como mecanismo de control del Estado y del Mercado, ampliando los derechos sociales y la eficacia en la prestación de los servicios sociales (Rubio, 2007).

Es necesario destacar el protagonismo actual en la prestación de servicios sociales desde asociaciones, fundaciones, ONG o cooperativas, entre otras, hecho que ha evidenciado la pérdida de protagonismo por parte del Estado, quien deriva esta competencia entre las Comunidades Autónomas y municipios, en la producción del bienestar colectivo, como consecuencia de la crisis que atraviesa el Estado de Bienestar.

En el próximo apartado se detalla, en mayor medida, el tipo de entidades que integran el Tercer Sector y se analizan sus características. No hay que olvidar que la configuración de todas las entidades que se sitúan en los diferentes enfoques, parten de la participación ciudadana y la crítica al sistema capitalista. Su objetivo se fundamenta en mejorar la vida de las personas, creando concienciación social, identidades, culturas que las definen y que, a su vez, mejoren la convivencia para albergar un mundo más sostenible, justo y solidario (European Anti Poverty Network, 2017).

3.3. Tercer sector: delimitación y enfoques principales.

Sobre la consolidación del Tercer Sector en España pueden destacarse varios aspectos definitorios: i) su evolución histórica asociada al papel del Estado y la propia sociedad civil; ii) impulso notorio del sector a partir de los años 90 por el proceso de gestión externa de los servicios públicos.

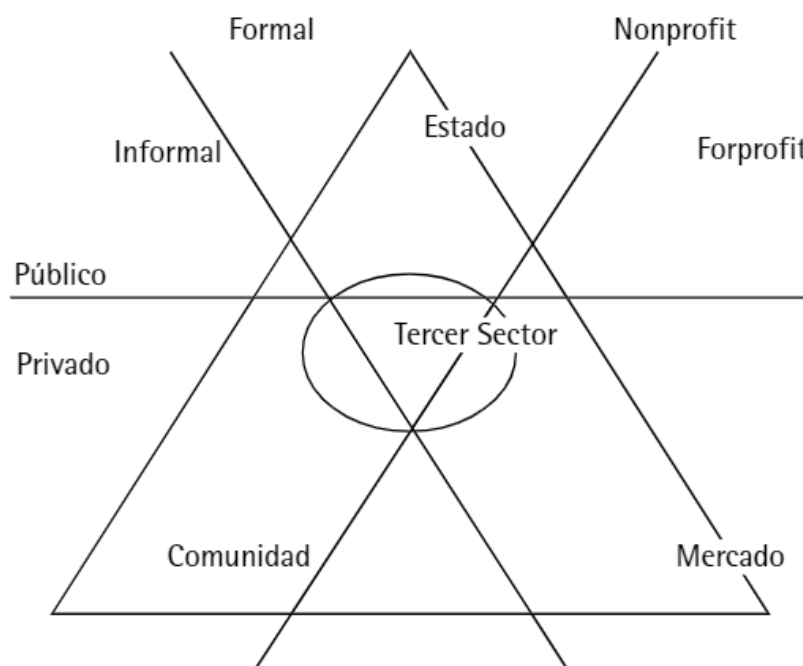
El Tercer Sector está configurado por aquel espacio social y económico ocupado por organizaciones que no responden, ni a la lógica de las empresas privadas capitalistas, ni a la de las entidades del sector público (Monzón y Chaves, 2012).

Actualmente, la delimitación del Tercer Sector es más compleja, debido a la confusión en relación a sus límites, ya que existen *dificultades en la delimitación interna del Tercer Sector y de éste con la empresa mercantil, sobre todo en las zonas fronterizas de la economía social y de las fundaciones de empresa* (Rodríguez y Marbán, 2018, p. 19).

Debido a la variedad de entidades que vertebran el Tercer Sector, todas ellas situadas entre el ámbito público y el privado, resulta complejo hacer una única definición que las englobe. Por un lado, a este sector de la economía no se le reconoce como sector privado, ya que en este tipo de entidades no prima la obtención de beneficios económicos por encima de otro tipo de intereses; tampoco se les considera sector público, ya que no tienen una dependencia exclusiva del Estado y actúan de una forma independiente. Si bien las entidades situadas en el Tercer Sector comparten con las empresas la condición de organizaciones privadas y con el Estado el interés por cuestiones públicas relacionadas con el bienestar social.

Estas zonas fronterizas entre lo público y lo privado son las que caracterizan al Tercer Sector (Pérez et al., 2017). Tal y como se muestra en la figura 1, este sector se compone, fundamentalmente, por entidades sin ánimo de lucro (*Nonprofit Organization*), y también, por empresas reconocidas como Economía Social, aquellas actividades económicas y empresariales que persiguen el interés colectivo y generan impacto social (Grosso, 2013).

Figura 1. Estructura del Tercer Sector.



Fuente: Fantova, 2006:2.

En España, el Tercer Sector está en auge por su capacidad de resiliencia, de aportar valor ante las desigualdades y la crisis económica por la que ha pasado nuestro país recientemente. Se ha configurado sobre nuevos escenarios que han posibilitado una forma de categorizar los enfoques y modos de ser/hacer. Así, se identifica, por ejemplo, la Economía Social, las *Non Profit Organisations (NPO)* y la Economía Social y Solidaria (Corral-Lage et al., 2019). En los siguientes apartados se mostrará un análisis sobre los distintos enfoques con el fin de esclarecer mejor sus similitudes y diferencias.

3.3.1 Enfoque de la Economía Social.

Si bien han existido prácticas de Economía Social a lo largo de toda la historia (comunidades de apoyo mutuo, relaciones de trueque, etc.), el origen de dicho término, tal y como se reconoce en la actualidad, se remonta a corrientes ideológicas de finales del siglo XVIII y siglo XIX (Askunze, 2013). La aparición de esta terminología se contextualiza en el periodo de la Revolución Industrial (1760 – 1840) en Gran Bretaña.

A raíz de la crítica social sobre las condiciones pésimas del proletariado en el ámbito laboral durante este periodo, surgieron los primeros movimientos obreros, principales precedentes de la Economía Social (Miguez, 2010). En este contexto, algunos autores influyeron en la consolidación de un nuevo modelo de empresa más humano, ético y responsable.

Ejemplo de ello fue Charles Dunoyer, economista liberal francés, quien publicó en 1830 el Tratado de Economía Social que defendía un enfoque moral de la economía. Durante el período entre 1820 y 1860, se desarrolló en Francia una escuela heterogénea de pensamiento que se denominó Economistas Sociales. La mayoría estaban influidos por los análisis de Simonde de Sismondi y Malthus, quienes coincidían en que los sistemas liberales no solo conllevaban el enriquecimiento de determinadas clases, sino al aumento sobre las diferencias sociales (Monzón y Chaves, 2012). Sus postulados se sitúan en una corriente subconsumista, incidieron en que la crisis de sobreproducción se explica por la producción de bienes por encima de lo que el mercado puede absorber.

Situarse en esta comprensión del modelo productivo, más democrático y justo supone una tipología diferente de empresa, estructurando así lo que hoy en día se concibe

como la Economía Social (Chliova et al., 2011), que desarrolla un ejercicio de reformulación sobre el concepto de maximización de beneficios individuales y empresariales, dando paso a la búsqueda del beneficio común.

El primer ejemplo de este tipo de empresa más democrática, responsable y justa se observó con la creación de las cooperativas a través de la organización colectiva de trabajadores/as. De forma paulatina, se produjo un crecimiento continuo del ecosistema de la Economía Social, definido como “*el conjunto de las actividades económicas y empresariales, que en el ámbito privado llevan a cabo aquellas entidades que, persiguen bien el interés colectivo de sus integrantes, bien el interés general económico o social, o ambos*” (BOE, 2011, p.6).

Así pues, los valores y principios de actuación del asociacionismo popular, sintetizados por el cooperativismo histórico, son los que han servido de base para articular el moderno concepto de Economía Social, estructurado en torno a tres grandes familias de organizaciones: las cooperativas, las mutualidades y las asociaciones, constatándose la reciente incorporación de las fundaciones.

En la última década del siglo XX se constituyó en Francia el Comité Nacional de Enlace de las Actividades Mutualistas, Cooperativas y Asociativas (CNLAMCA) y se aprobó, en 1982, la Carta de la Economía Social, la cual la define como:

"el conjunto de entidades no pertenecientes al sector público que, con funcionamiento y gestión democrática e igualdad de derechos y deberes de los socios, practican un régimen especial de propiedad y distribución de las ganancias, empleando los excedentes del ejercicio para el crecimiento de la entidad y la mejora de los servicios a los socios y a la sociedad" (Economie Sociale, 1981).

Esta definición sirvió de precedente para continuar trabajando en el seno del *Conseil Wallon de l'Economie Sociale* (1990) donde se concibió el ideario que toda entidad debía seguir para ser integrada en la Economía Social. A partir de este avance, han sido varias las instituciones que han trabajado en la delimitación de los principios bajo los que se sustenta la Economía Social.

De manera reciente se han aprobado políticas que respaldan este enfoque. Se torna necesario destacar el ejemplo del Informe de Toia (Parlamento Europeo, 2009), el cual

supone un avance importantísimo sobre la regulación de la Economía Social, ya que la reconoce como interlocutor social y como actor clave para lograr los objetivos de la Estrategia de Lisboa.

Otras de las acciones que se han llevado a cabo a nivel europeo ha sido la Carta de principios de la Economía Social (CEP-CMAF, 2002) promovida por la Conferencia Europea Permanente de Cooperativas, Mutualidades, Asociaciones y Fundaciones, institución europea representativa de estas cuatro familias de entidades de la Economía Social.

También cabe recoger otras dos iniciativas adoptadas recientemente por la Comisión Europea: el Reglamento sobre los fondos de Emprendimiento Social Europeos (2013) y la Iniciativa en favor del Emprendimiento social (2015).

En el caso de España, la *Ley 5/2011, de 29 de marzo, de Economía Social*, regula las entidades que conforman el sector. Así, en nuestro país se denomina Economía Social:

"al conjunto de las actividades económicas y empresariales, que en el ámbito privado llevan a cabo aquellas entidades que (...) persiguen bien el interés colectivo de sus integrantes, bien el interés general económico o social, o ambos" (p.4).

La Ley 5/2011 define la Economía Social como el ejercicio de la actividad económica mediante la asociación de personas que apuestan por la participación y la primacía de lo social y del interés colectivo hacia sus propios miembros y hacia el interés general, retomando así el imperativo del *Artículo 129.2 de la Constitución* cuando dice que:

"Los poderes públicos promoverán eficazmente las diversas formas de participación en la empresa y fomentarán mediante una legislación adecuada, las sociedades cooperativas. También establecerán los medios que faciliten el acceso de los trabajadores a la propiedad de los medios de producción" (p.75).

En la tabla siguiente se muestra el consenso evidente por parte de diferentes organismos y normativa española donde se recogen los principios que la definen.

Tabla 1. Principios de la Economía Social.

	<i>Conseil Wallon de l'Economie Sociale</i> (1990)	CMAF (1999)	CEP-CMAF (2002)	Ley 5/2011, de 29 de marzo, de Economía Social	Ley 43/2015 del Tercer Sector de Acción Social
Gestión autónoma.					
Reparto de rentas equitativo.					
Primacía de las personas, por encima del capital.					
No jerarquización vertical, democratización de los procesos.					
Ofrecen mejora y/o servicio ante una necesidad, no lucratividad, solo bienestar.					
Defensa y aplicación del principio de solidaridad y de responsabilidad.					
Adhesión voluntaria y abierta.					
Combinación de los intereses de la persona miembro y/o del interés general.					

Fuente: elaboración propia.

La función principal de la Economía Social no se restringe a atenuar las insuficiencias del sector público y el privado, sino que contribuye al descubrimiento de nuevos mercados, a la creación de empleo y a favorecer la democratización de la economía a partir de la responsabilidad ciudadana (Gómez y Fernández, 2008).

Los términos anteriormente reflejados en la tabla, que definen los principios bajo los que se sustenta la Economía Social, se vinculan con términos abordados en anteriores capítulos como la participación ciudadana, el asociacionismo y la conciencia social, en esa corresponsabilidad por mejorar la sociedad, no sólo por parte del Estado y del mercado, sino también por parte de la ciudadanía y las organizaciones que configuran el Tercer Sector de Acción Social. Así, según el enfoque de la Economía Social, las organizaciones del Tercer Sector deben cumplir los siguientes principios: i) primacía de la persona y del objeto social sobre el capital; ii) adhesión voluntaria y abierta; iii) control

democrático por sus integrantes; iv) conjunción de los intereses de las personas usuarias y del interés general; v) defensa y aplicación de los principios de solidaridad y responsabilidad; vi) autonomía de gestión e independencia respecto de los poderes públicos; y vii) destino de los excedentes a la consecución de objetivos a favor del desarrollo sostenible, del interés de los servicios a sus integrantes, así como del interés social. La Economía Social alude al tipo de relaciones de producción y distribución que están organizadas por el principio de solidaridad y no lucratividad (Monzón, 2009).

De esta manera, se ha mostrado a lo largo del apartado que el enfoque de la Economía Social engloba un nuevo concepto empresarial basado en la innovación social, la democratización y la integración de la responsabilidad social en el sector empresarial (Monzón y Chaves, 2012).

El auge de este enfoque en la actualidad hace necesaria la diferenciación entre las entidades que la configuran y las que representan a otro de los enfoques de gran relevancia en la definición del Tercer Sector, las *NPO*, cuestión que se abordará en el siguiente apartado.

3.3.2 Enfoque *Non Profit Organization (NPO)*.

Otro de los enfoques del Tercer Sector se refiere a las *NPO*, corriente que acoge a las organizaciones privadas que no pueden distribuir sus beneficios entre las personas que las controlan debido a su regulación interna. Sin embargo, sí pueden destinar este beneficio a la consecución de sus objetivos. Además, tienen la posibilidad de destinar sus beneficios a personas que no ejerzan ningún control sobre la organización, así como algún colectivo específico (Monzón, 2009).

De esta manera, se observa que este enfoque anglosajón se caracteriza por su principio de no lucratividad entre las entidades que lo configuran, se rigen por la aplicación del Principio de No Distribución de Beneficios (PNDB) (Chaves y Monzón, 2018). Partiendo de la corriente *NPO*, Salamon y Anheier (1992) establecen cinco requisitos básicos para considerar a una institución como parte integrante del Tercer Sector: i) organización formal, ii) entidad privada, iii) gestión autónoma, iv) participación voluntaria, y v) sujetas al principio de no distribución de beneficios.

Pese a tener en común este PNDB como eje vertebrador, deben ser recogidas dos acepciones del carácter no lucrativo de una entidad: i) cabe destacar el sentido finalista del carácter no lucrativo, el cual pone énfasis en la adquisición de objetivos sociales; es decir, aquellos orientados a la satisfacción de las necesidades de las personas que generen una utilidad social, basándose en la primacía de los valores solidarios sobre los económicos (Salinas, 2000); ii) acepción del carácter no lucrativo que pone el énfasis en la existencia de unas reglas organizativas sobre el comportamiento de la entidad, reglas que se sintetizan en el conocido PNDB, por el cual los eventuales beneficios obtenidos deben ser reinvertidos en la actividad ordinaria de la propia entidad (Monzón y Chaves, 2012). El enfoque NPO o enfoque anglosajón excluye del Tercer Sector a todas aquellas organizaciones que distribuyen beneficios bajo cualquier modalidad. Las entidades que están contempladas por el enfoque NPO revisten una gran variedad de formas legales aunque, mayoritariamente, se formalizan como asociaciones y fundaciones, y se crean para el logro de objetivos diferenciados: i) para dar servicios a las personas o empresas que las controlan/financian; ii) para desarrollar actividades caritativas; iii) para ofrecer servicios de mercado desde instituciones privadas sin ánimo de lucro como salud, educación, ocio, etc.; iv) para defender intereses de grupos de presión, etc. (Chaves y Monzón, 2018).

Las entidades que forman parte de ambos enfoques, tanto empresas de la Economía Social como las NPO, comparten valores, filosofía y ética, muy vinculada a aspectos como la conciencia social, la movilización y el fomento de la participación ciudadana. Ejemplo de ello es la gestión autónoma y la primacía de las personas sobre el capital, dos características principales que convergen en ambos enfoques del Tercer Sector (Chaves y Monzón, 2001). Sin embargo, si en la Economía Social prima la dimensión democrática de las organizaciones y la producción para el mercado de bienes sociales, en el caso de las NPO se subraya la importancia del voluntariado y la no distribución de beneficios en las entidades (Fundación Luís Vives, 2010).

Por tanto, la principal diferencia podría señalarse sobre la noción que se tiene de la no lucratividad, en el PNDB (Principio de No Distribución de Beneficios), el cual rechaza la organización y forma de actuar de las cooperativas, principales organizaciones dentro de la Economía Social. Las NPO operan bajo este requisito, destinando todo beneficio a la revalorización e inversión de la propia entidad (Pérez, 2015). Otra de las diferencias notorias entre el enfoque de Economía Social y el enfoque NPO radica en el

principio democrático, que está ausente en este último, caracterizado por ofrecerse desde las fundaciones una organización vertical donde existe escaso poder de participación igualitaria. Sin embargo, la organización democrática es un elemento central de identificación del enfoque de Economía Social, y es uno de los ejes vertebradores por los que se conformó este nuevo enfoque dentro del Tercer Sector, ya que ofreció una innovación en la forma de autogestionar las organizaciones (Chaves y Monzón, 2001).

Se observa pues que ambos enfoques tienen elementos de convergencia, pero también de debate. En un intento por superar los conflictos que les conciernen, no sólo desde la visión económica donde reside su principal diferenciación, sino también desde un enfoque más global, surgen nuevos actores que reflexionan sobre otro posible enfoque dentro del Tercer Sector. Este enfoque se sustenta desde el concepto de sociedad que queremos para nuestro presente y futuro, con una base ideológica que se forja desde nuestra acción responsable en el entorno en el que convivimos (medioambiente, salud, economía), de esta forma surge la Economía Social y Solidaria (ESS). En el próximo apartado se reflexiona en mayor detalle sobre este término.

3.3.3 Enfoque de la Economía Social y Solidaria.

La ESS surge a finales del siglo XX como alternativa a la economía liberal dominante (Coraggio, 2009). El 4 de julio de 1997 tuvo lugar en Lima (Perú) el primer encuentro de lo que más tarde se convirtió en la RIPESS (Red Intercontinental de Promoción de la Economía Social Solidaria) con participantes de más de 30 países diferentes. Se acordó que era necesario integrar de forma más profunda en las estructuras de la Economía Social este enfoque holístico y alternativo de las prácticas y comunidades de economía solidaria. La ESS incluye múltiples prácticas que abarcan dimensiones económicas, sociales, ambientales, políticas, comunitarias u holísticas. Según los miembros de la RIPESS (2016), la ESS es:

“una alternativa al capitalismo y a sistemas económicos autoritarios controlados por el Estado. En la ESS, la gente común tiene un rol activo en determinar el curso de todas las dimensiones de la vida humana: económica, social, cultural, política y ambiental. La ESS existe en todos los sectores de la economía: producción, finanzas, distribución, intercambio, consumo y gobernanza. La ESS

anhela transformar el sistema social y económico incluyendo los sectores públicos y privados, así como el tercer sector. En la ESS no se trata sólo de reducir la pobreza, sino también de superar las desigualdades, que abarcan todas las clases sociales. La ESS tiene la capacidad de utilizar las mejores prácticas del sistema presente (como la eficiencia, uso de la tecnología y conocimiento) y de canalizarlas hacia el beneficio de la comunidad, en función de los valores y objetivos del movimiento de la ESS” (RIPES, 2016, p.2).

La ESS empuja hacia una transformación social que va más allá de un cambio superficial en el plano económico. En nuestro país surgió en 2004 la Red de Redes de Economía Alternativa y Solidaria (REAS) de la que forman parte más de quinientas entidades agrupadas en redes territoriales y sectoriales. La REAS potencia la Economía Social y Solidaria, ayuda a organizaciones que pretendan poner en práctica esta filosofía de vida, por lo que es entendida como un instrumento hacia una sociedad más justa y solidaria, sostenible y comprometida en este contexto de desigualdad social, económica y moral promovido por los enfoques dominantes de las sociedades postmodernas. El fin principal de la REAS es hacer posible esta otra manera de enfocar y gestionar la economía, de esta manera las personas serán el centro de la economía y se responsabilizarán de las formas de autogestión y organización (REAS, 2004).

Tras el auge de dicho modelo organizativo más integrador y humanizador, muchas han sido las iniciativas que se han configurado en torno a su análisis y reflexión. Ejemplo de ello es el Foro Social Mundial de las Economías Transformadoras (FSMET), un espacio de confluencia de las economías que pretenden ser una alternativa real al capitalismo, cuyo principal objetivo es acercar movimientos sociales e iniciativas que compartan la voluntad de poner en el centro de la economía a las personas y el medio ambiente, y acabar con la economía basada en la extracción, el crecimiento, la competitividad y el mercado.

El FSMET es un foro temático que se engloba dentro del Foro Social Mundial (FSM). El primer FSM se celebró en 2001, en Puerto Alegre (Brasil), y reunió a más de 12.000 personas. Desde entonces, se han realizado dieciséis ediciones, y se ha celebrado en ciudades de la India, Kenia, Senegal, Túnez o Canadá. El FSM reúne a miles de personas de movimientos de la sociedad civil que se oponen al neoliberalismo y que persiguen ser una alternativa al actual modelo capitalista (FSMET, 2019).

En el camino por tender puentes entre una economía más justa y una ciudadanía más comprometida surge el término de Economía Social y Solidaria, el cual hace referencia a un conjunto diverso de concepciones y enfoques teóricos, realidades socioeconómicas e institucionales, así como prácticas empresariales y asociativas que llevan desarrollándose desde el último cuarto del siglo XX. El desarrollo de este enfoque del Tercer Sector ha mostrado un creciente sentido de pertenencia a una forma diferente de entender el papel de la economía y los procesos económicos en las sociedades contemporáneas (Pérez, 2008).

La Economía Social y Solidaria (ESS) se define como un sistema de organización social alternativo, con un carácter colectivo, humanista, autónomo y privado que, por medio de unidades empresariales, desarrolla actividades económicas en distintos sectores de la producción, comercio y servicios. Una concepción que hunde sus raíces en una consideración ética y humanista del pensamiento, así como de la actividad económica, posicionando a la persona y a la comunidad como centro del desarrollo comunitario (Etxezarreta y Pérez, 2014). Estos mismos autores destacan, entre las características asociadas a la ESS, la preocupación por el manejo responsable y adecuado de los recursos naturales. Es de gran interés para las entidades de la ESS propiciar un desarrollo racional y sostenible de la economía, teniendo siempre presente la optimización y preservación de los recursos.

Las entidades que se adscriben a este enfoque están formadas por un grupo de personas que tienen como objetivo principal realizar una serie de actividades sin ánimo de lucro, donde las personas asociadas son simultáneamente aportantes y gestores. Tras crear la entidad, el objetivo es producir, distribuir y consumir, conjuntamente y de forma eficiente, bienes y servicios para satisfacer las necesidades de sus aportantes y gestores, así como las del colectivo de interés (Fajardo-Calderón et al., 2008).

La Economía Social y Solidaria da un enfoque más humanizado y responsable sobre la forma de entender no solo la economía, sino también el medio ambiente, las relaciones sociales y, en definitiva, el buen desarrollo comunitario. Debido a las críticas evidentes a los sistemas político-económicos sociales, se ha observado un auge en la puesta en práctica de iniciativas que pueden recogerse en este marco, cuestión que se observa en la creación de más foros, redes y organizaciones que se encargan de analizar, promover y asesorar sobre el buen ejercicio de una Economía Social y Solidaria. Frente

al capital y su acumulación, la Economía Social y Solidaria pone a las personas y a su trabajo en el centro del sistema económico, otorgando a los mercados un papel instrumental al servicio del bienestar colectivo y a la reproducción de la vida en el planeta (Coraggio, 2009).

Este enfoque se vincula más con la Economía Social, dando un paso más allá en la visión holística de la responsabilidad, la estructura democrática de la entidad, la ética en su acción en el entorno; diferenciándose en mayor medida con el enfoque de las NPO, con las cuales no comparte su principio de no lucratividad.

A continuación, se concluye este capítulo con una reflexión sobre los enfoques expuestos para mostrar con mayor detalle los puntos de convergencia y diferenciación.

3.4 Recapitulación de ideas.

El protagonismo del Tercer Sector en España ha estado influido por el contexto económico y político. A riesgo de resultar repetitivos, cabe recordar aquí una breve cronología de la acción del Tercer Sector a lo largo de la transición democrática hasta la actualidad, pues ofrece claves que ayudan a comprender la complejidad de su delimitación. Tras la dictadura franquista comienza una época de esplendor donde la libertad de asociación y la transición democrática favorecen movimientos asociativos que, en algunos casos, terminan gestándose en entidades del Tercer Sector. A finales de los años 80 inició una fase de crecimiento, de progresiva profesionalización y de cambio en la orientación ideológica del asociacionismo, convirtiéndose así en más prestacional y menos crítica y/o reivindicativa. A partir de los años 90, se observó un Tercer Sector que crece y evoluciona paulatinamente hasta la actualidad (Marín, 2007). Dicho sector cobra mayor relevancia en el contexto de la consolidación del Estado del bienestar, un periodo que abre las puertas a la formalización de diferentes movimientos ciudadanos que se configuran a través de distintas tipologías: asociaciones, fundaciones, entidades singulares, cooperativas, sociedades laborales, mutualidades y cajas de ahorros (Alberich, 2007).

En el escenario en el que se desarrolla e implanta el Estado del Bienestar, el sector público y el sector capitalista tradicional, comienzan a ceder espacio a entidades propias del Tercer Sector. Las limitaciones y los desequilibrios del sector privado en la provisión

de bienes y servicios también ha sido un elemento impulsor de este sector. Así pues, este sector desempeña una función principal en la dotación de bienes y servicios, teniendo en cuenta las limitaciones que encuentra el Estado para suministrarlos e incidir en el bienestar social.

Se puede afirmar que el Tercer Sector ha evolucionado en su definición, de manera paralela a los cambios políticos, económicos y sociales. Este sector fomenta un enfoque más humanizado, responsable con las personas y con el medio que le rodea; le define una intencionalidad ideológica, un decálogo de principios axiológicos que sustentan su razón de ser. Este sector se ha configurado como el punto de encuentro de diferentes conceptos y, aunque describen realidades con amplios espacios comunes, no son totalmente coincidentes.

En este capítulo se han mostrado diferentes enfoques desde los que se concibe el Tercer Sector, por lo que esta denominación es común para una diversidad de enfoques, los cuales sí denotan diferencias entre sí. Los enfoques definidos previamente han sido: Economía Social, *Nonprofit Organization (NPO)* y Economía Social y Solidaria (ESS).

La mayoría de las entidades que integran la Economía Social, las NPO y la ESS han sido creadas para satisfacer y resolver problemas o necesidades de personas, de diferentes colectivos sociales, que no encuentran solución adecuada en el sector público ni en el privado capitalista. La forma de resolver estas necesidades configura una de sus diferencias fundamentales: mientras que las entidades de la Economía Social y la ESS acuden al mercado para atender estas demandas (cooperativas, mutualidades, empresas sociales), las entidades de las NPO se configuran fuera del mercado, desde el sector no lucrativo (asociaciones y fundaciones, fundamentalmente); por lo que, el principio de no lucratividad (PNDB), es una de las mayores diferencias entre los enfoques. Por otro lado, la mayor diferencia normativa entre el enfoque de Economía Social, la ESS y las NPO radica en el principio democrático, que está ausente en el caso de las NPO¹⁰ y constituye un elemento central en la Economía Social y la ESS. Estos dos últimos enfoques acogen de forma inherente el distribuir socialmente su poder de decisión, hecho del que carece, en principio, el voluntariado en las NPO.

¹⁰ No en las asociaciones, ya que se puede ser voluntario y socio e intervenir en las decisiones de la asamblea de socios.

Tal y como hemos mostrado, la Economía Social y la ESS comparten muchos más principios en común. La Economía Social está desempeñando una función indispensable en la construcción de una nueva Europa como agente de cambio en las estratégicas políticas, dado que al ser un concepto con mayor trayectoria tiene un mayor desarrollo normativo y puede contribuir a las prioridades del crecimiento inteligente, sostenible e integrador. Sin embargo, a finales del siglo XX surge la ESS, situándose como alternativa a la economía liberal dominante (Coraggio, 2009) y con un enfoque ideológico más holístico que el enfoque defendido desde la Economía Social. En este caso, existe una preocupación intrínseca por el manejo responsable y adecuado de los recursos naturales. La ESS pretende propiciar un desarrollo racional y sostenible de la economía, teniendo siempre presente la optimización y preservación de los recursos, no solo de las personas (Etxezarreta y Pérez, 2014). La ESS incluye múltiples prácticas que abarcan dimensiones económicas, sociales, ambientales, políticas, comunitarias u holísticas.

Mientras que la Economía Social pone el foco en generar un mercado más responsable con las necesidades sociales que no solventa el mercado capitalista ni el Estado, la ESS va un paso más allá, pretendiendo transformar tanto el sistema económico como social, partiendo desde un enfoque holístico que contemple la ética en todas las dimensiones de la vida. Desde la presente tesis se defienden ambos enfoques, el de la Economía Social y el de la ESS, ya que ambos ofrecen la posibilidad de incidir en un cambio en el modelo económico capitalista que está generando grandes desigualdades entre la ciudadanía. Además, siguiendo la línea argumental defendida en capítulos anteriores, no se debe olvidar que la participación democrática y horizontal es clave para preservar el respeto de las personas, atender sus derechos y necesidades, por lo que el enfoque de las *NPO* se aleja de esta concepción.

Aquellas personas que actúan desde el Tercer Sector disponen de una serie de valores, características, actitudes que las diferencian de aquellas otras que forman parte de un mercado capitalista. Se observa pues que el eje vertebrador de las iniciativas que se sitúan en el Tercer Sector radica en la cohesión grupal y la movilización ciudadana (que se puede formalizar o no en una asociación), operativizando los ideales democráticos de justicia, responsabilidad y ética, cuestiones que también se asocian con la manera de enseñar-aprender estos principios desde una corriente de pedagogía crítica, que permita cuestionar en todo momento las prácticas observadas en nuestro entorno de una manera constructiva y enriquecedora. Así pasa también con la Economía Social o la ESS, ya que

presenta un modelo productivo que sostiene una serie de valores e idearios más humanizados, sosteniendo así una responsabilidad por los demás, y también por el impacto que generan. Pese a que estas empresas han de ser viables, su razón de ser reside en el impacto positivo sobre las personas, tanto las que conforman dichas entidades, como sobre el resto de la ciudadanía.

Desde esta tesis, en el ejercicio por promover desde el ámbito educativo una visión de la economía más integradora, responsable y ética, se ha querido definir qué tipo de perfiles se asocian a las empresas que emprenden socialmente, a diferencia de las que emprenden desde un enfoque capitalista. De esta manera, se pueden recoger aquellas habilidades, competencias y/o actitudes que mejor definen el perfil de la persona que emprende socialmente, las cuales servirán como hoja de ruta para su promoción en el ámbito educativo. En el próximo capítulo se abordan estas cuestiones, partiendo de la diferenciación entre emprendimiento y emprendimiento social.

Capítulo 4. Emprendimiento y Emprendimiento Social.

4.1 Introducción.

La investigación sobre emprendimiento es uno de los campos que está creciendo rápidamente dentro de las ciencias sociales. Desde la Comisión Europea (2019) y los gobiernos nacionales¹¹ se está promoviendo el incremento de la actividad emprendedora, ya que se reconoce el impacto que tiene en el desarrollo de la innovación, el crecimiento económico, el aumento de la competitividad y la fuente de nuevos yacimientos de empleo. En tal reconocimiento, la Unión Europea aprobó diferentes programas y proyectos como el Plan de Acción sobre Emprendimiento 2020 (Comisión Europea, 2013) que propone, entre otras medidas, el fomento de la educación emprendedora en todos los niveles educativos, así como dinamizar la cultura emprendedora.

En España cabe destacar el reciente “Plan de Garantía Juvenil Plus 2021-2027 de trabajo digno para personas jóvenes”¹², el cual integra algunas acciones que se asocian directamente al emprendimiento: i) ayudas en el pago de la cuota de autónomo; ii) incentivos para la transformación digital; iii) microcréditos para personas jóvenes sin necesidad de avales; iv) regeneración de espacios rurales y urbanos en declive para generar empleo juvenil; v) formación sobre oportunidades que ofrece la transición económica (economía circular, economía digital, energías renovables, transición ecológica y economía azul).

En este último plan mencionado se observa un ideario afín a una concepción del emprendimiento más integradora, mostrando la responsabilidad que tenemos con el medio en el que convivimos. Desde el interés de la presente tesis por fomentar una educación socialmente responsable, existe un posicionamiento evidente ante el emprendimiento social porque, tal y como se ha desarrollado en capítulos anteriores, es aquel tipo de emprendimiento que se sitúa en el enfoque de la Economía Social y la ESS. Desde este enfoque se respetan los principios presentados en capítulos anteriores como la orientación a las necesidades humanas, la preservación de recursos naturales, el cuidado del medio ambiente y el compromiso con la comunidad, entre otros.

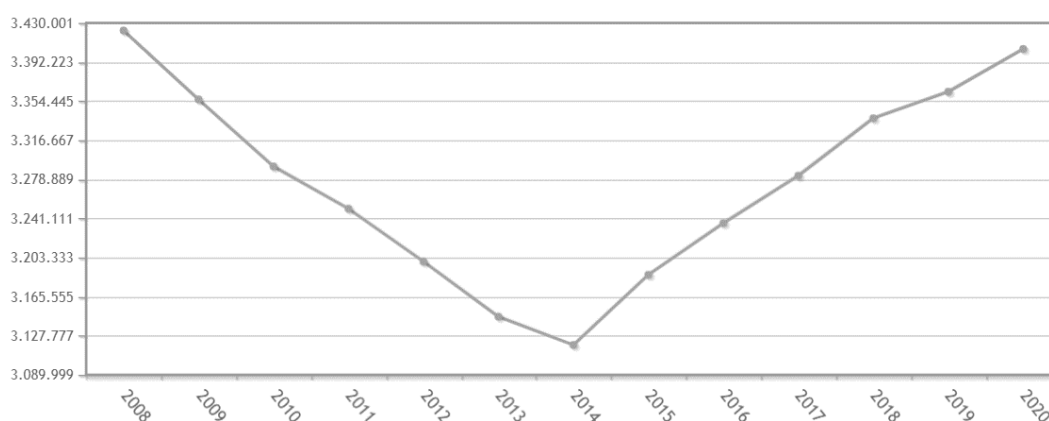
¹¹ [Marco Estratégico en política de PYME 2030](#)

¹² [Plan de Garantía Juvenil Plus 2021-2027 \(sepe.es\)](#)

A lo largo de los capítulos expuestos se ha mostrado un discurso en el que se sostiene la relación existente entre el fortalecimiento del asociacionismo, el colectivismo, la conciencia social y el crecimiento de iniciativas emprendedoras sociales. El auge de la Economía Social ha propiciado otras formas de concebir el emprendimiento, no solo desde su vertiente tradicional capitalista (Patiño, 2003; Chaves, 2020). El Tercer Sector ha ganado protagonismo en la dotación de bienes y servicios de carácter social, favoreciendo así la apertura a otras concepciones del emprendimiento, donde priman las personas ante los beneficios económicos. Esta conceptualización contribuye a que se conciban formas alternativas de emprender más allá del mercado, por ejemplo, proyectos vitales, iniciativas asociativas, etc. (Pérez et al., 2009).

Pese a que el emprendimiento no sólo se asocia a la creación de empresas, es importante destacar que las empresas de la Economía Social suponen un 10% del PIB español, generando un 12'5% del empleo total; de este empleo el 47% pertenece a personas menores de 40 años¹³, siendo un sector que fomenta el empleo juvenil¹⁴. También es importante contextualizar que el número de empresas activas en España se mantiene constante desde el 2014. Se observa en 2020 un escenario similar a las cifras alcanzadas antes de la anterior crisis económica sufrida. Sin embargo, tras las consecuencias originadas por la COVID-19, en próximos años se deberá analizar este escenario, ya que todo apunta al restoceso en este crecimiento (ver gráfico 6).

Gráfico 6. Evolución del número de empresas activas en España.



Fuente: elaboración propia, según datos del INE (2021¹⁵).

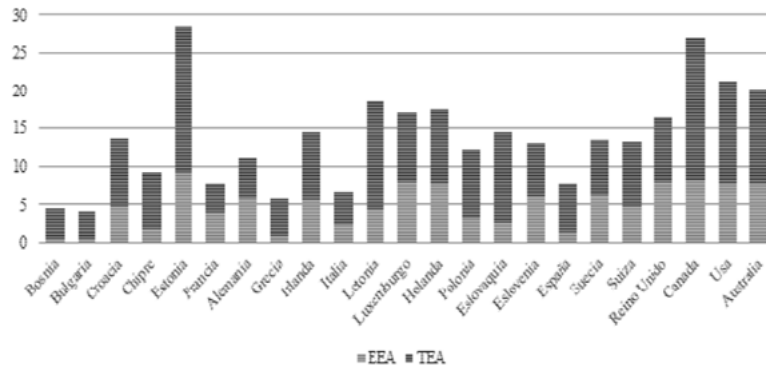
¹³ [Cifras sobre la Economía Social en España.](#)

¹⁴ Ley 15/2017, de 10 de noviembre, de políticas integrales de juventud, define personas entre 12-30 años.

¹⁵ [INE, empresas activas en España.](#)

Atendiendo de forma concreta al emprendimiento, algunos estudios han abordado en los últimos años la tasa de actividad emprendedora entre países. Según el estudio de González (2018) basado en los datos del *Global Entrepreneurship Monitor (GEM) 2017-2018*, concluye que España es poco competitiva respecto a la media europea, mostrando una tasa de actividad emprendedora e intraemprendedora muy baja (ver gráfico 7).

Gráfico 7. Tasa de actividad emprendedora en países europeos, datos 2017-2018.



Fuente: González, 2018, p. 27.

Entre los factores que han incidido en el crecimiento tardío de la iniciativa emprendedora en España, además del contexto socioeconómico, se observa la falta de cultura emprendedora. Es esta una cuestión que deriva de la ausencia de espíritu emprendedor y de la fuerte presencia de un sistema de valores donde prima la seguridad y la estabilidad, por encima de la iniciativa, el logro, la capacidad de asumir riesgos, la proactividad, la empleabilidad, la constancia o la movilidad (Galindo, 2006). El fomento del emprendimiento, a través de políticas que ofrezcan garantías para la viabilidad de estas iniciativas, ha de acompañarse también por del fomento de la cultura emprendedora entre la ciudadanía (Comisión Europea, 2003). En España, la expansión de la cultura emprendedora no tiene sólo perfiles de éxito, sino también de supervivencia y autoempleo. La fragilidad de una gran parte del empleo nacional, con una importante dependencia de la construcción y los servicios, nos ha habituado a elevadas tasas de paro. En este contexto, una parte importante de la juventud ha desarrollado iniciativas autónomas y empresariales para encontrar un medio de vida (Pérez et al., 2009). De hecho, las personas que emprenden lo hacen por la autonomía personal y la autorealización como los dos primeros motivos, vinculados a factores psicológicos. El tercer motivo más importante, se refiere a la posibilidad de volver al mercado laboral, como una alternativa al desempleo, vinculado a factores del entorno.

Durante mucho tiempo emprender se ha considerado una opción demasiado arriesgada y con pocos beneficios sociales. La OCDE afirma que, en España, el miedo al fracaso supone una barrera para emprender del 47,4% de los casos, sobre datos recogidos entre los años 2012 y 2016 (Alonso, 2017). Otra de las causas de este miedo a la iniciativa emprendedora es la escasa formación ofrecida desde la educación formal sobre el espíritu emprendedor (*entrepreneurship*) como agente de cambio (GEM, 2019). De hecho, en la educación superior, etapa educativa de especial interés en la presente tesis, la formación en emprendimiento ha sido dirigida principalmente a estudiantes de ciencias económicas y empresariales (Comisión Europea, 2002).

La persona que emprende se caracteriza por diferentes aspectos, todos ellos vinculados a rasgos psicológicos, factores contextuales, y también a valores. Es difícil caracterizar el perfil emprendedor, dado que influyen muchos factores en esta decisión; se observa mayor dificultad cuando se define un enfoque más reciente como el perfil emprendedor social. En los próximos apartados se abordará la definición del término emprendimiento y se analizan aquellas características que definen al perfil emprendedor; posteriormente, se realizará una caracterización del perfil emprendedor social, siendo el enfoque de interés para esta tesis, así como se muestran algunas de las entidades e instituciones que han contribuido a su promoción en España, y a su vez, han aportado luz en su definición y su consolidación como campo de estudio.

4.2 Emprendimiento: conceptualización.

A lo largo de la historia han sido múltiples académicos, de distintas disciplinas, los que han abordado una interpretación y conceptualización del término emprendimiento (Herrera y Montoya, 2013). Esta evolución terminológica recoge una serie de aptitudes, valores y habilidades que permiten configurar en mayor medida un perfil característico de aquella persona que decide iniciar un proyecto emprendedor. Sin embargo, el avance conceptual originado alrededor del término ha ocasionado mucha controversia, por ser un campo de investigación en el que está pendiente esclarecer algunos dilemas. A continuación, se muestra un breve recorrido por cada una de estas definiciones (ver tabla 2).

La definición del término recogida del siglo XVIII coincide con una concepción asociada a la compra de productos a precios conocidos para venderlos en el mercado a precios desconocidos, asumiendo riesgos en relación a los recursos disponibles (Suárez y Vásquez, 2015). Posteriormente, en el siglo XIX, se hace mención a otro rasgo característico para desempeñar esta tarea costosa y laboriosa: el liderazgo. La persona que decide implicarse en una actividad económica incierta ha de disponer de destrezas y habilidades organizativas, así como sociales. Seguidamente, en el siglo XX, se comienza a ampliar el enfoque que concibe la tarea emprendedora. En este caso, se destaca como un rasgo definitorio la necesidad de mejora en los procesos, la innovación como agente de productividad, la optimización de recursos y, en definitiva, la eficacia organizacional. De esta manera, se realiza una diferenciación entre el concepto empresario/a y emprendedor/a con la integración de este rasgo característico: la creatividad y la innovación. Esta definición ofrece una visión micro para analizar las mejoras internas y necesarias a través de la innovación y la optimización. También en este sentido se incluye el intraemprendimiento, aquella iniciativa de mejora interna en la organización (productos, procesos, servicios, etc.). A finales del siglo XX, se integra otra concepción diferente, que tiene en cuenta la búsqueda de nuevas oportunidades de mercado, definiendo así a la persona emprendedora como aquella que inicia un proyecto a través de oportunidades de negocio. En este enfoque holístico se identifican nuevos nichos de mercado, necesidades no cubiertas e incluso, productos/servicios que a raíz del avance tecnológico puedan propiciar nuevos modelos de negocio y/u oportunidades en sí mismas. Por último, en el inicio del siglo XXI, parece consolidarse este enfoque macro, donde se observa al emprendimiento de forma contextualizada, observando productos al alcance, la viabilidad, la optimización y la innovación para llevar a cabo una iniciativa emprendedora. La principal novedad destacable en esta etapa reciente es el interés por conceptualizar, dentro de las características propias del perfil emprendedor, también aquellos proyectos e/o iniciativas no lucrativas que pudieran llevarse a cabo por personas para producir cambios o innovaciones en, por ejemplo, la estructura social, en la gestión pública, en la elaboración de un producto o en la organización de una empresa, entre otros (Rivera, 2011). En esta reciente concepción sobre el emprendimiento se sitúa esta tesis, tal y como se ha desarrollado en capítulos anteriores, ya que es el tipo de emprendimiento que tiene cabida dentro del Tercer Sector por parte de entidades asociadas a la Economía Social y a la ESS, las cuales tienen un mayor protagonismo en este último siglo.

Tabla 2. Evolución sobre la categorización del perfil emprendedor y del emprendimiento por diferentes autores.

Época	Definición	Autores/as
Siglo XVIII	Comprar y transformar medios de producción. Asumir riesgos. No poseer retorno seguro.	Cantillon, 1755
Siglo XIX	Líder, previsor, tomador de riesgos, evaluador de proyectos y hábil para movilizar recursos. Aumento de productividad. Innovación.	Say, 1803
	Asociación entre emprendimiento y crecimiento económico. Persona que posee habilidades no comunes; que dirige, controla y supervisa; asume riesgos en ocasiones.	Mill, 1848
	Un emprendedor/a es líder por naturaleza. Actúa bajo condiciones de incertidumbre. Se pueden aprender y adquirir esas habilidades.	Marshall, 1890
Siglo XX	Innovación. Impulsa la innovación y promueve el desarrollo económico. Destrucción <i>statu quo</i> , a través de la creatividad.	Schumpeter, 1934
	Se enfrenta a la incertidumbre, asume riesgos.	Knight, 1921
	Detectar lo que se hace y lo que debería hacerse para utilizar mejor los recursos (optimizar).	Mises, 1949
	Maximizar oportunidades.	Mcclelland, 1961
	Estar alerta a las oportunidades presentes en el mercado.	Kirzner, 1973
	Reducir la ineficiencia organizacional.	Leibenstein, 1978
	Adueñarse de un nuevo negocio.	Brockhaus, 1980
	Innovar. Tener un negocio y correr riesgos no es ser emprendedor/a	Drucker, 1985
	Tomar riesgos y ser individualista.	Begley y Boyd, 1987
Innovación. Intraemprendimiento. Emprendimiento corporativo, renovación estratégica en la gestión. Creación de productos y/o procesos.	Kundel, 1991	
Siglo XXI	Aprovechar y explotar oportunidades.	Shane y Venkataraman, 2000
	Cognición, descubrimiento y búsqueda de nuevos mercados.	Álvarez y Busenitz, 2001
	Intersección de individuos, oportunidades y modos de organización.	Busenitz et al., 2003
	Cualquier persona que decida llevar adelante un proyecto, aunque este no tenga fines económicos.	Formichella, 2004
	Emprendedor, quien tiene la idea, el concepto, de un producto o servicio a realizar.	Zorrilla, 2009
	El emprendimiento es un importante motor de crecimiento económico y creación de empleo.	Comisión Europea, 2012
	Transformar ideas. Implica ser creativo, tomar la iniciativa, valentía, innovar, asumir riesgos y gestionar los proyectos.	Oliver, et al., 2016
	Proceso desde el reconocimiento de oportunidades y las intenciones emprendedoras, hasta las características del emprendimiento naciente y la empresa consolidada.	Global Entrepreneurship Monitor, 2019

Fuente: elaboración propia a partir de Rivera, 2011; Comisión Europea, 2012; Suárez y Vásquez, 2015; Global Entrepreneurship Monitor, 2019.

Tras este recorrido podemos tener un ideario más clarificador sobre la operativización del término emprendimiento. Podríamos definir a una persona emprendedora como aquella capaz de identificar una necesidad, materializarla en una

idea, reunir los recursos necesarios y llevarla a la práctica de una manera innovadora y eficiente, transformando esa idea en productos y/o servicios.

Sin embargo, con ánimo de clarificar con mayor precisión el término emprendimiento, se torna necesario delimitar el perfil de aquella persona que decide emprender. Atendiendo a los valores, características y/o actitudes que mejor les definen podremos conocer cuáles son los factores que intervienen en el acto de emprender. De esta manera, se podrán discernir similitudes y diferencias entre el perfil emprendedor y el perfil emprendedor social, siendo este último enfoque de especial interés en esta tesis.

4.2.1 Aproximación a la caracterización del perfil emprendedor.

El estudio y la investigación sobre emprendimiento tiene un largo recorrido. Sin embargo, cobra especial interés en los últimos 30 años, cuando se ha desarrollado de forma más significativa (Herrera y Montoya, 2013). Las investigaciones más habituales sobre el perfil emprendedor se posicionan desde tres enfoques: i) desde la psicología social, que asume que las personas que emprenden tienen rasgos diferentes a los del resto de la sociedad (psicológicos y biográficos); ii) los que hacen referencia a las condiciones del entorno que propician iniciativas emprendedoras (económico-financieros, geográficos, institucionales, culturales, etc.); y iii) un enfoque holístico, que considera tanto los rasgos psicológicos y biográficos como los factores del entorno (Herrera y Montoya, 2013).

Desde la presente tesis nos situamos en este último enfoque, dado que más allá del enfoque individualista (rasgos personalidad) y estructuralista (contexto, entorno), muchos autores coinciden en que la persona emprendedora no necesariamente nace, sino también se hace (Freire, 2005; Longenecker et al., 2010), porque dentro de su ser confluyen dos dimensiones, una que corresponde a los hábitos técnicos fácilmente adquiribles a través de la formación y aprendizaje educativo y otra dimensión de habilidades genéricas (meta-habilidades) e innatas (talento). Sin embargo, se torna necesario exponer en las siguientes líneas los diferentes posicionamientos que han permitido esclarecer, en mayor medida, la definición del perfil emprendedor. Iniciaremos por el primer enfoque, dado que el auge de la psicología dentro de la comunidad científica ha expandido una serie de teorías sobre la identificación de actitudes emprendedoras, como, por ejemplo:

La Teoría de los Rasgos de Personalidad. Parte del supuesto de que la personalidad de las personas emprendedoras difiere de las no emprendedoras, cuestión que ha generado debate entre algunos autores. Por ejemplo, Cromie (2000) y Hisrich (2000), encontraron que la personalidad no diferencia de manera fiable entre los que emprenden y no emprenden. No obstante, un estudio por Sánchez y Yurrebaso (2005) encontró que las características personales sí funcionan como variables predictoras de intención emprendedora. Concretamente, autoeficacia y locus de control interno impactan significativamente en la intención emprendedora.

La Teoría Cognitiva. Afirma que quien decide emprender posee una estructura de conocimiento que se utiliza para hacer evaluaciones, juicios, o se orienta hacia la creación de negocios (Sánchez, 2011).

La Teoría de la Acción Razonada. Defiende que la acción en las personas se basa, fundamentalmente, en estados racionales, utilizando la información disponible de forma sistémica para hacer un juicio valorativo sobre sus implicaciones. La intención precede a la acción, aunque no siempre la intención lleva a la acción (Gallurt, 2010). Según esta teoría, el grado de intención depende de la actitud (valoración personal de la acción), y la norma subjetiva (valoración de otros).

La Teoría del Comportamiento Planificado. Propuesta por Ajzen (1991), revisa la Teoría de Acción Razonada, manteniendo la actitud y norma subjetiva como elementos imprescindibles para la acción emprendedora. Sin embargo, agrega el control percibido, formando una teoría más completa, que corrige las limitaciones de la previa sobre comportamiento y falta de control.

Sin embargo, para comprender la conducta emprendedora desde una perspectiva holística es necesario también estudiar, además de los rasgos de personalidad, las actitudes sociales teniendo en cuenta los factores contextuales (Brunet y Alarcón, 2004), dado que en todo comportamiento emprendedor intervienen una serie de elementos, no solo personales, sino también ambientales, sociales, económicos, entre otros. Es ampliamente aceptado por los investigadores que el entorno tiene una influencia importante en el emprendedor y su proyecto (Gartner, 1988; Ajzen, 1991). Por esta razón, Raynols y Bygrave (2000) subrayan la necesidad de centrarse no sólo en el contexto económico, sino también en el contexto social y cultural.

Recientes investigaciones señalan que el emprendimiento no está tan relacionado con características particulares de la personalidad, sino con una serie de actitudes y/o valores que pueden ser modificadas y/o aprendidas y que también tienen que ver con el contexto influyendo en la tarea emprendedora (Amit y Muller, 1994). No se debe olvidar que los valores pueden ser modificados, ya que son fruto del proceso de socialización de la persona, en el ámbito familiar, socio-laboral, etc. La Teoría de la Acción Planificada es el marco teórico más utilizado en los estudios recientes sobre intención emprendedora o perfil emprendedor, sin embargo, cabe proponer un modelo de configuración de la intención emprendedora en el que los valores tengan un papel relevante (Jaén, 2010). Desde los años 80 del siglo XX, comenzaron a desarrollarse las teorías transculturales sobre la estructura de los valores, las cuales tratan de encontrar dimensiones comunes y significados equivalentes, que permitan comparar las distintas sociedades y personas.

En el estudio de la actividad emprendedora, los distintos trabajos que se han realizado sobre el estudio de valores, se pueden agrupar principalmente en dos tendencias o perspectivas: por un lado, estarían los trabajos que consideran los factores sociales, políticos o económicos como explicativos del desarrollo de un perfil cultural de valores; por otro lado, una segunda perspectiva incluiría todos aquellos trabajos que consideran los valores (tanto a nivel individual como cultural) como antecedentes de identidades, actitudes o comportamientos capaces de explicar los comportamientos de las personas o de las sociedades. La persona que emprende podría ser una interacción de factores personales: autoeficacia, locus de control interno y proactividad; y su trasfondo sociocultural: actitud, control percibido, norma subjetiva y fiabilidad. En la actualidad, los valores comportamentales en el emprendimiento son inconclusos, no obstante, se utiliza generalmente: necesidad de logro, locus de control, disponibilidad a tomar riesgos, tolerancia a la ambigüedad, innovación y autoconfianza (Herrera y Montoya, 2013).

El análisis expuesto en este apartado pone de relieve, la dificultad de avanzar en el consenso respecto a la definición de valores, actitudes y/o características vinculadas al término emprendimiento (Flor y Lara, 2012). Esta es la razón por la que se estima conveniente situar al lector respecto a la postura epistemológica escogida para la presente investigación en relación al concepto emprendimiento: intención personal hacia la creación de proyectos e iniciativas que permitan la integración de la innovación para el mejor aprovechamiento de recursos tras la identificación de oportunidades, basándose en la eficacia, transparencia y liderazgo, desde un enfoque ético e integrador.

Pese al estudio desarrollado en los últimos años sobre las personas que emprenden, poco se expresa respecto de la dimensión ética del perfil emprendedor, así como aquellos principios que orientan sus acciones para contribuir a la calidad de vida de la sociedad en su conjunto. Desarrollar un emprendimiento basado en valores éticos supone un proceso que involucra voluntad, motivación y dedicación, requiere de liderazgo, inteligencia emocional, una cultura organizacional sólida, una estructura organizativa adaptada (Araya-Pizarro et al., 2018). En el siguiente apartado se analiza en profundidad una tipología de emprendimiento que casa con esta serie de valores, habilidades y actitudes que orientan la actividad emprendedora desde un enfoque ético y responsable, el emprendimiento social, con el fin de delimitar un perfil que lo diferencie del enfoque tradicional capitalista sustentado en una escala de valores totalmente diferente al mencionado en estas últimas líneas.

4.3 Emprendimiento Social.

4.3.1 Aproximación a la caracterización del perfil emprendedor social.

Tal y como se indicaba en el apartado anterior, la investigación sobre emprendimiento ha sido impulsada como campo de estudio especialmente desde finales del siglo XX. La literatura sobre las teorías que definen al perfil emprendedor es amplia y no hay una aceptación generalizada al respecto (Fisac et al., 2011). Esta falta de consenso se torna mayor cuando se abordan orientaciones más actuales de estudio sobre el emprendimiento, como es el caso del emprendimiento social (Acebedo y Velasco, 2017). Por lo que cuando se trata de abordar la diferenciación entre el perfil emprendedor y el emprendedor social se observan limitaciones, pues diferentes estudios coinciden en que comparten rasgos (Drayton, 2002). Por ejemplo, la Guía práctica de Emprendimiento Social y Cultural de la Universidad de Salamanca¹⁶ identifica como capacidades y/o habilidades comunes en ambos perfiles el liderazgo, la visión holística, la creatividad y el compromiso. En este apartado se realiza una aproximación al perfil emprendedor social. Para su caracterización se han estudiado, entre otras, las variables relacionadas con los rasgos de personalidad. En este sentido, los estudios muestran alguna evidencia que distingue a los emprendedores sociales del resto. Algunas investigaciones han partido de

¹⁶ [Guía emprendimiento social y cultural Salamanca.](#)

la Teoría de Valores Universales del Trabajo de Schwartz (1992), para analizar qué características personales hacen decantarse por emprender socialmente, algunas de ellas son: estimulación, hedonismo, logro, poder, seguridad, tradición, empatía, espiritualidad y universalismo. Además, las personas que emprenden socialmente tienen una identidad de carrera dirigida hacia el servicio/dedicación a una causa social, similar al colectivismo o altruismo (Bargsted et al., 2013). Nga y Shamuganathan (2010) analizan las intenciones de emprendimiento social a partir de los cinco grandes rasgos de personalidad de Schmit et al. (2000): visión social, sostenibilidad, redes sociales, innovación y rentabilidad financiera. Otros autores han señalado, precisamente, esos rasgos cuando refieren a la dimensión social, ya sea en sus motivaciones, en su misión o en la creación de valor social (Thompson, 2008; Zahra et al., 2009; Dacin et al., 2011; Cukier et al., 2011). De hecho, para algunos autores como Brinkerhoff (2001) y Thake y Zadek (1997) el único punto diferenciador es la calidad emprendedora, entendida como la motivación altruista o el deseo de querer cambiar el mundo.

Aquella persona que emprende socialmente siente que tiene un compromiso con la sociedad. Por lo que se observa que en los rasgos personales existe una gran influencia de los valores que definen a estas personas. Escamilla, Alonso y Plaza (2018) han recopilado una serie de características vinculadas a las conductas, las motivaciones y los valores que promueven las iniciativas emprendedoras sociales: i) buscan poner en práctica ideas cuyo fin sea resolver y/o disminuir problemas presentes en la sociedad, tienden a mostrar una actitud resolutiva; ii) su razón de ser no es económica, aunque no se debe olvidar la viabilidad del proyecto; iii) tienden a proponer ideas innovadoras que buscan un cambio social, por lo que en este caso la actitud es la intención de transformación social; iv) las personas que emprenden socialmente disponen de una gran capacidad analítica y visión holística; v) se comprometen con causas sociales y/o medioambientales, coherentes con un sentimiento de crecimiento global y enriquecimiento mutuo; vi) disponen de una gran capacidad de liderazgo y comunicación, para poder interpelar al reconocimiento de proyectos que inicialmente no tienen un valor económico atractivo, pero sí generan un enorme impacto social y/o medioambiental. Otra de las características diferenciadoras de aquellas personas que emprenden socialmente es la capacidad de movilizar recursos. Precisamente por ello, son personas que, en su mayoría, cuentan con un amplio capital social, entendido éste como red de contactos (Jiao, 2011; Bolton y Thompson, 2003).

En la configuración del perfil emprendedor social tampoco podemos olvidarnos del factor cultural, ya que es un elemento esencial para el desarrollo integral de cada individuo y está detrás de toda conducta humana (Hofstede, 1980). Sin embargo, existen pocos artículos que examinen el concepto de emprendimiento social desde una perspectiva cultural. Algunos de ellos recogen la influencia de estos factores culturales (política, creencias, nivel de educación, etc.), mencionando a su vez que van acompañados de otros aspectos también relevantes para el emprendimiento social como son rasgos de personalidad o los valores (Dancin et al., 2011).

Según lo anteriormente expuesto, las personas que emprenden socialmente poseen características vinculadas a las actitudes, habilidades y valores que se asocian a la concepción social del término, cuestión que hace diferenciarse del enfoque tradicional capitalista. Emprender socialmente supone impulsar proyectos que incorporen principios de ética y equidad organizativa, de transparencia, de compromiso social, ambiental y con la comunidad. También supone llevar iniciativas a cabo que busquen de manera innovadora soluciones a problemáticas sociales, al servicio del cambio social. Así pues, se define el emprendimiento social como la creación de proyectos y/o organizaciones cuyo objetivo no es el beneficio individual sino la transformación y la mejora de la sociedad (Rivera, 2011).

Las personas que emprenden socialmente tienen el objetivo fundamental de crear valor social en lugar de riqueza personal (Zadek y Thak, 1997; Urbano et al., 2010) mediante los procesos de innovación social abordando problemas sociales en lugar de necesidades individuales (Harding, 2006) y este cambio de intencionalidad también se ve reflejado en las actitudes, características y valores que definen a las personas que emprenden socialmente. Otro rasgo diferenciador tiene que ver con el vínculo con las iniciativas sin ánimo de lucro, dado que quien emprende socialmente busca estrategias alternativas o de gestión para crear valor social (Austin et al., 2006). Sin olvidar la viabilidad económica de los proyectos emprendedores sociales, estas iniciativas siempre ponen como centro de su actividad a las personas, la intención de resolver problemáticas que les afecten, así como fomentar la cooperación entre ellas (Apetrei, et al., 2013). Es decir, el emprendimiento social está más vinculado al impacto y a la forma de gestionar los recursos, mientras que el emprendimiento tradicional capitalista se vincula principalmente a la optimización de recursos para la rentabilidad económica.

Ante este escenario, para poder abordar el comportamiento de la persona que emprende socialmente, es necesario comprender su orientación humanista, sustentada en valores democráticos, solidarios y cooperativos (Aranzadi, 1998). Adela Cortina (2013¹⁷) mencionó que la crisis por la que estamos pasando no es solamente económica o financiera, sino también de valores morales, culpa de una deshumanización de la economía. Tal y como se ha desarrollado en capítulos anteriores, el emprendimiento social se asocia con la evolución del asociacionismo, la participación, la organización civil que se responsabiliza de causas sociales, laborales, medioambientales, etc. Generar una cultura de cuidado, donde los mercados sean más sostenibles, respetuosos y solidarios genera un impacto social difícil de medir, pero muy necesario para nuestras sociedades futuras. El fomento de esta característica comunitaria crea un entorno favorable para desarrollar actividades sociales (Apetrei et al., 2013).

En el siguiente apartado se analiza en mayor detalle aquellas entidades que, en España, están aunando esfuerzos en la promoción y consolidación del emprendimiento social como modelo económico alternativo para una sociedad más justa, solidaria y sostenible.

4.4. Entidades que promueven el emprendimiento social en España.

Tal y como se mostró en el capítulo anterior, las organizaciones que, tradicionalmente, han tenido vocación social han sido las ONG y las Administraciones Públicas. Sin embargo, actualmente, ha desaparecido esta exclusividad. En el inicio de este capítulo ya se mencionaba que los países europeos insisten en fomentar, a través de sus instituciones, la iniciativa emprendedora responsable como vía de desarrollo y resurgimiento económico, cuestión que ha influido en el auge actual del emprendimiento social, cuestión que ha dado lugar a la creación de organizaciones con un claro propósito social (De Asis et al., 2017). En los últimos años se han propuesto políticas a favor del desarrollo local y la Economía Social que potencian la normalización de este Tercer Sector como agente económico y social en Europa.

A continuación, se muestran algunos ejemplos de ellas (Comisión Europea, 2015):

¹⁷ [Palabras de Adela Cortina en 2013, Ferias del Medio Ambiente y Energías RSE.](#)

- i) el programa de Empleo e Innovación Social¹⁸ que, como instrumento de financiación a nivel de la UE, puso una dotación de 85 millones de euros a disposición de las empresas sociales para promover empleo sostenible y de calidad, garantizando una protección social adecuada y decente para combatir la exclusión social y la pobreza durante el periodo de tiempo entre los años 2014 y 2020;
- ii) para el mismo periodo, se han reformado los Fondos Estructurales¹⁹ con el fin de que los Estados miembros puedan destinar fondos estructurales a la financiación de las empresas sociales;
- iii) se ha creado el Fondo Europeo de Emprendimiento Social²⁰ con el objeto de facilitar el acceso de las empresas sociales a la financiación;
- iv) con el fin de dar más visibilidad a las empresas sociales se ha creado la plataforma en línea Innovación Social Europa²¹;
- v) otro instrumento de empoderamiento es la financiación que se canaliza a través de los programas del ámbito de la educación para educar y formar a los emprendedores sociales en Europa como por ejemplo el programa de Juventud en Acción²² o Erasmus para jóvenes emprendedores²³, entre otros;
- vi) la creación del Foro de las PYME²⁴, en 2010, como una plataforma que propicia el diálogo y el entendimiento entre las PYME, las empresas sociales y las instituciones financieras para debatir los problemas que afrontan con el propósito de encontrar maneras de colaborar en el futuro

Situándonos en el contexto español, el número de empresas con objetivos sociales en España ha aumentado, aunque los índices continúan muy por debajo de la media europea con índices que rondan el 1% cuando la media mundial es de 3,7% (GEM, 2015).

¹⁸ [Programa de Empleo e Innovación Social](#)

¹⁹ [Fondos estructurales](#)

²⁰ [Fondo Europeo de emprendimiento social](#)

²¹ [Plataforma Innovación Social](#)

²² [Programa Juventud en Acción](#)

²³ [Erasmus para emprendedores](#)

²⁴ [Foro de las PYME](#)

La comunidad de empresas sociales (*Social Enterprise España*²⁵) agrega en un directorio más de 150 empresas. Monzón (2009) señala la relevancia de este sector en España pues la Economía Social:

“Es decisiva para el mantenimiento de más de 2 millones de empleos de los que 1,1 millones son puestos de trabajo directos. De ellos, 360.000 trabajadores están empleados en 25.000 cooperativas, 100.000 en sociedades laborales, 74.000 en empresas sociales y más de 400.000 en 33.000 organizaciones no lucrativas de acción social (asociaciones y fundaciones). En total, 10 millones de socios y más de 4 millones de voluntarios integran las estructuras empresariales y asociativas de la economía social en España” (p.12).

El emprendimiento social promueve proyectos que, pudiendo ir asociados a actividades económicas, o no, persiguen la construcción de una sociedad más justa. El desarrollo de la ciudadanía y su sentido crítico para cuestionar y posicionarse sobre las diferentes problemáticas culturales, laborales, sociales y medioambientales ha originado un mapa contextual caracterizado por una mayor conciencia de las personas acerca de las adversidades que les rodean. Asimismo, se ha fomentado una economía más respetuosa, no solo con las personas, sino también con el planeta (Reyes y Robin, 2018). Dado el interés de la presente investigación, resulta necesario conocer qué entidades y organizaciones están ayudando en la consolidación del emprendimiento social en España, cuestión que se aborda en las siguientes líneas.

El consorcio *Global Entrepreneurship Monitor* puso en evidencia el valor de iniciativas emprendedoras sociales en un estudio especial sobre esta terminología, donde arrojó resultados optimistas sobre la creación de iniciativas sociales en todo el mundo, en mayor medida desde la crisis económica que en España tuvo lugar entre el 2008-2014, y que también afectó a gran parte de Europa (GEM, 2015).

Otras instituciones han decidido potenciar el emprendimiento social a través de concursos y/o programas formativos orientados a fortalecerlo e incentivarlo para su reproducción, dirigiendo dichas iniciativas hacia las nuevas generaciones con la mirada puesta en la sostenibilidad en nuestro país.

²⁵ [Social Enterprise](#)

A continuación, se han recogido algunos ejemplos.

En primer lugar, cabe destacar la Confederación Empresarial Española de Economía Social (CEPES)²⁶, institución representativa de la Economía Social en España. Constituida en el año 1992, integra diferentes organizaciones (cooperativas, sociedades laborales, mutualidades, empresas de inserción, cofradías de pescadores y centros especiales de empleo), que responden a los principios de la Economía Social. Entre sus deberes, se encuentra incidir e influir en la elaboración de las Políticas Públicas y en la legislación, tanto a nivel estatal como internacional, así como trasladar a la sociedad y al ámbito empresarial una forma de hacer empresa socialmente responsable y con valores específicos, entre otros.

En segundo lugar, la Fundación Ashoka²⁷ promueve la innovación y el emprendimiento social identificando iniciativas de gran impacto social y afiliando a los emprendedores detrás de cada iniciativa. Ashoka potencia sus proyectos y sensibiliza, a partir de éstos, a la sociedad sobre el enorme potencial que cada persona en sí misma tiene para cambiar el mundo. En España, dicha fundación está integrada por más de 35 emprendedores sociales. Además, promueven modelos educativos de alto impacto, en colegios de España, identificando las mejores prácticas e impulsando esos modelos para que sean replicados.

En tercer lugar, el Centro Europeo de Información y Documentación sobre la Economía Social y Cooperativa (CIDECE)²⁸, perteneciente al Instituto IUDESCOOP²⁹ de la *Universitat de València* y al CIRIEC-España³⁰. Su cometido central consiste en dar apoyo a la investigación y la formación en materia de Economía Social y cooperativismo, proporcionando información especializada y asesoramiento a investigadores, profesores, profesionales del sector, estudiantes y otras personas interesadas en temas de Economía Social, particularmente en todo lo relativo a cooperativas de trabajo asociado, cooperativas agrarias, sociedades laborales, entidades voluntarias sin ánimo de lucro y asociacionismo, así como sobre temas de empleo, servicios sociales, políticas públicas y turismo rural.

²⁶ [Confederación Empresarial Española de la Economía Social.](#)

²⁷ [Fundación Ashoka España.](#)

²⁸ [Centro de Innovación y Desarrollo para la Economía Circular.](#)

²⁹ [Instituto Universitario de Investigación de la Economía Social, Cooperativismo y Emprendeduría.](#)

³⁰ [CIRIEC](#)

Otras instituciones similares de ámbito universitario, como el Instituto de Estudios Cooperativos de la Universidad de Deusto³¹, la Escuela de Estudios Cooperativos de la Universidad Complutense de Madrid³², el Instituto Universitario de Derecho Cooperativo y de la Economía Social –GEZKI- de la Universidad del País Vasco³³, son entornos universitarios que desarrollan estudios y proyectos de investigación para comprender mejor el fenómeno del emprendimiento social, que impulsan diferentes concursos para promover entre estudiantes y egresados la iniciativa emprendedora. De forma concreta, un ejemplo puede ser el de la Universidad Europea de Madrid, quien lleva celebrando desde 2008 el Premio Jóvenes Emprendedores Sociales³⁴, entre 18 y 29 años, destinados a premiar 10 proyectos de carácter social y a dar visibilidad a iniciativas que buscan el progreso hacia un mundo más justo.

En cuarto lugar, una de las compañías que premia el emprendimiento femenino es el Banco Santander, en colaboración con la Fundación EY, entidad que impulsa los valores del emprendimiento. Ambas sustentan la idea que una sociedad emprendedora será capaz de enfrentar positivamente los retos de un entorno cada vez más complejo. De forma conjunta, otorgan los *Woman Explorer Award*³⁵, premios de 20.000 euros al mejor proyecto liderado por una mujer y también proporcionan acceso al programa de aceleración ATENEA³⁶, una iniciativa del Instituto de la Mujer creada para promover la participación de las mujeres en la Sociedad de la Información. Desde su comienzo, en 2015, este programa ha realizado 101 talleres a los que han asistido 1.333 mujeres de toda España. No es una iniciativa de fomento exclusivamente de emprendimiento social, ya que potencia la actividad emprendedora en general, pero sí ponen de manifiesto la necesidad de integrar el enfoque social en los proyectos, resolviendo necesidades desde la innovación y la creatividad.

En quinto lugar, la Fundación MAPFRE convoca, desde el año 2017, los *Premios a la Innovación Social*³⁷, que buscan fomentar proyectos de impacto global con capacidad

³¹ [Instituto de Estudios Cooperativos de la Universidad de Deusto.](#)

³² [Escuela de Estudios Cooperativos de la Universidad Complutense de Madrid.](#)

³³ [Instituto Universitario de Derecho Cooperativo y de la Economía Social –GEZKI- de la Universidad del País Vasco](#)

³⁴ [Premio Jóvenes Emprendedores Sociales.](#)

³⁵ [Woman Explorer Award.](#)

³⁶ [Programa de aceleración ATENEA.](#)

³⁷ [Premios a la Innovación Social.](#)

de transformación social. Dicha iniciativa, que Fundación MAPFRE lleva a cabo en colaboración con el *IE Business School*, tiene como objetivo promover la creatividad, el emprendimiento y el liderazgo como herramientas para lograr un mundo más justo. También persigue impulsar valores como sostenibilidad, igualdad, integración, así como la formación de jóvenes en competencias que les permitan desarrollar sus proyectos de manera eficaz y los preparen para ser protagonistas del cambio social.

En sexto lugar, la Fundación más Humano premia al emprendimiento social joven apoyando proyectos de innovación social de jóvenes responsables, comprometidos con cambiar la sociedad, para construir un mundo mejor y más humano. Es una fundación que tiene como propósito la transformación de las organizaciones y la sociedad poniendo en valor a las personas, apostando por modelos basados en el liderazgo, la flexibilidad y el respeto a la persona. El *Premio Jóvenes más humano*³⁸ es una de sus iniciativas más conocida, cuyo objetivo principal es fomentar y apoyar el talento socialmente responsable en la juventud (14-30 años). El Premio ofrece formación, asesoramiento y apoyo a través de un itinerario de acompañamiento guiado y mentorizado.

En séptimo y último lugar, la Fundació Roca i Galés³⁹, una fundación cultural privada, constituida en 1976, que basa su razón de ser en el estudio y promoción del cooperativismo en Cataluña y de sus principios y valores. Convoca anualmente premios para reconocer públicamente la tarea social importante que desarrollan las entidades y empresas de la Economía Social y Solidaria en Cataluña. Estos galardones están pensados para premiar los proyectos y/o trayectorias de personas, asociaciones, empresas e instituciones el objetivo de las cuales sea trabajar y promover el cooperativismo, el respeto por el medio ambiente y el bienestar social. En este caso el premio no es monetario, cada una de las personas/entidades premiadas ganan una medalla conmemorativa y productos y/o servicios de mercado social.

Las instituciones u organismos que se han mencionado tienen un aspecto transversal común respecto a la manera en la que se aporta o se ejecuta la promoción del emprendimiento social: la educación y/o formación para impulsar el espíritu emprendedor desde un enfoque social. La promoción del emprendimiento es un reto y a la vez un

³⁸ [Premios Jóvenes Más Humano.](#)

³⁹ [Fundació Roca i Galés.](#)

compromiso para la reactivación de sectores más desfavorecidos en nuestro país, como es el caso de la juventud (Rubio, 2007). Las entidades recogidas anteriormente son varios ejemplos de impulso del emprendimiento social en España, y seguramente haya otros igual de relevantes, que aúnan esfuerzos por consolidar un modo diferente de entender la economía, más sostenible, responsable con el medio que nos rodea y las personas que conviven en él.

4.5 Recapitulación de ideas.

La investigación sobre emprendimiento tiene una larga trayectoria, pese a ello, a lo largo del capítulo se ha podido comprobar que, dado el avance conceptual originado alrededor del término, ha sido difícil encontrar una definición consensuada entre diferentes autores. Este es un campo de investigación en el que está pendiente esclarecer algunos dilemas, y a su vez, se ha convertido en un campo de investigación que está creciendo rápidamente dentro de las ciencias sociales.

Dada la amplitud de investigaciones que abordan el perfil emprendedor se ha pretendido a lo largo del capítulo esbozar una mayor caracterización de aquellas personas que emprenden socialmente, a diferencia de las que emprenden. Se han recogido principalmente una muestra de diferentes enfoques que pretenden describir el perfil emprendedor y el emprendedor social: psicología social, rasgos culturales y otro último enfoque que engloba los dos anteriores (Brunet y Alarcón, 2004).

Atendiendo a aquellas características que mejor definen al perfil emprendedor social encontramos: creación de valor social, innovación social, transformación y mejora de la sociedad, altruismo, personas con amplio capital social o red de contactos, personas con gran facilidad para la movilización de recursos. Para comprender el comportamiento de la persona que emprende socialmente, se torna necesario atender a su orientación humanista, sustentada en valores democráticos, solidarios y cooperativos (Aranzadi, 1998). También es relevante atender al factor cultural en la definición del perfil emprendedor/a social, ya que es un elemento esencial para el desarrollo integral de cada individuo, sin embargo, de este último aspecto no se han encontrado estudios reveladores en la configuración de este perfil (Hofstede, 1980).

Otra cuestión que cabe destacar es la convergencia de características que definen de igual modo al perfil emprendedor del emprendedor social. Entre estos rasgos que convergen se puede recopilar: planificación, organización, análisis, gestión de proyectos, adaptabilidad, evaluación, toma de decisiones, asunción de riesgos, previsión, innovación, autonomía, perseverancia, esfuerzo, valentía, responsabilidad, confianza, creatividad, autocontrol, liderazgo, comunicación y movilidad de recursos.

En el caso español, la decisión de emprender también se caracteriza por factores personales y por factores contextuales, de forma conjunta. Ya se avanzaba en la introducción de este capítulo que se destaca la autonomía personal y la autorealización como los dos primeros motivos para emprender un negocio, vinculados a factores psicológicos y personales. El tercer motivo más importante, se refiere a la posibilidad de volver al mercado laboral, vinculado a factores del entorno.

Sin embargo, en nuestro país existe una falta de cultura emprendedora, cuestión que muestra un panorama laboral más propicio a la seguridad laboral. No existe un sentimiento compartido entre la ciudadanía española de atracción por la iniciativa emprendedora. Pese a ello, muchos estudios han corroborado que la persona que emprende no necesariamente nace con esta inquietud, sino que también puede provocarse, en el sentido pedagógico de la palabra, puede educarse en emprendimiento (Freire, 2005; Longenecker et al., 2010). Para ello, es necesario invertir en formación emprendedora, entre otros factores (Comisión Europea, 2003).

Las instituciones u organismos que en los últimos años han aunado esfuerzos en nuestro país por la promoción y fomento del emprendimiento coinciden en un elemento común: la educación y/o formación del espíritu emprendedor. La promoción del emprendimiento es un reto y a la vez un compromiso para la reactivación de sectores más desfavorecidos en nuestro país, como es el caso de la juventud. Se mostró en la introducción a este capítulo como la Economía Social está generando empleo, cada vez con un protagonismo más sólido (10% del PIB) y actuando sobre colectivos en riesgo de exclusión, como actualmente es la juventud. Tanto empresas privadas, Universidades, como otro tipo de entidades (asociaciones y fundaciones), han ayudado en la promoción de acciones que visibilicen el emprendimiento social en la sociedad actual, que potencien su estudio y divulgación, desde los distintos sectores que componen la sociedad: Estado, Mercado y Tercer Sector.

En el próximo capítulo se realiza un análisis de la reciente reorganización de la enseñanza universitaria originada con el Plan Bolonia, que ha influido en el modelo de enseñanza-aprendizaje ahora basado en competencias. Para ello, se muestra un recorrido sobre la evolución de paradigmas y enfoques pedagógicos que han imperado en estas instituciones, así como el cambio de roles de los agentes que intervienen en las mismas (alumnado y profesorado). Posteriormente, se define el término competencia, así como su delimitación desde el entorno universitario. Seguidamente, se aborda la diferenciación entre las “competencias emprendedoras” y las “competencias emprendedoras sociales”. Finalmente, dado que las instituciones universitarias tienen la inquietud por fomentar el emprendimiento, se muestran las metodologías de enseñanza-aprendizaje más utilizadas en el aula y otro tipo de estrategias para su fomento.

Capítulo 5. La institución universitaria y la formación en competencias emprendedoras sociales.

5.1 Introducción.

La Universidad es una institución asociada al progreso, a la construcción del conocimiento y a la transmisión del saber. Desde su origen, se configura como uno de los motores del desarrollo económico de la sociedad, en su compromiso con la evolución del territorio y el incremento de la cultura entre la ciudadanía. La institución universitaria es considerada uno de los sistemas centrales de investigación y formación y, como tal, ha de atender a las demandas de la sociedad actual (Comisión Europea, 2015; Fernández, 2016).

Los avances producidos por la globalización y la sociedad moderna requirieron que las universidades europeas decidieran emprender una serie de reformas para enfrentar la nueva realidad económica, tecnológica, social y cultural. Uno de los cambios más relevantes en el ámbito universitario vino de la mano de la Unión Europea, en su esfuerzo por desarrollar un modelo de enseñanza-aprendizaje más útil, competitivo y flexible, que se anticipase a las necesidades del mercado laboral, así como mejorase la convivencia.

En este sentido, en 1999 se firmó la Declaración de Bolonia entre varios países europeos, creándose a partir de esta fecha el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Las modificaciones propuestas giraron en torno a la modificación de la estructura curricular, la gestión del personal docente y la movilidad estudiantil, así como sobre los modelos de enseñanza-aprendizaje ahora basados en competencias, entre otros aspectos (Montero, 2010).

Esta reformulación se realizó desde la base, redefiniendo la misión de la propia institución universitaria (Bautista y Escofet, 2013). En la actualidad, las tres misiones de la Universidad que forman el eje de acción del sistema educativo superior son: formación, investigación (base de dicha institución desde su creación) e innovación y transferencia de conocimiento (Astigarraga y Eizagirre, 2017). De esta manera, la Universidad deja de ser una institución que genera exclusivamente cultura o ciencia, sino que también centra su atención en el desarrollo de competencias profesionales y su relación con el crecimiento económico (Barnett, 2001; Barnett y Hodson, 2001).

En el Plan Bolonia, la competencia se presenta como un fin que el alumnado deberá lograr en su fase universitaria (Montero, 2010). Desde el discurso ejercido en la formulación del plan se insta a dejar atrás un modelo universitario de enseñanza-aprendizaje obsoleto, basado en la enseñanza, para fomentar un modelo basado en la facilitación del aprendizaje, fortaleciendo la autonomía del alumnado y su capacidad de participación tanto dentro como fuera del aula. El modelo educativo defendido desde el EEES se encuentra estrechamente vinculado al mundo de la empresa, suponiendo así un desplazamiento discursivo desde la competencia académica hacia la competencia operativa (Medina y Jarauta, 2013).

Esta cuestión ha generado también influencias en los roles establecidos, tanto del profesorado como del alumnado, en la propia institución universitaria. Desde esta visión, el desarrollo, crecimiento y mejora de la calidad universitaria aluden, entre otras cuestiones, a la didáctica, convirtiéndola en un elemento central para comprender el alcance y las posibilidades de la docencia universitaria (Londoño, 2015). De esta manera, ha surgido recientemente un interés en el campo de estudio de la pedagogía universitaria (Lalle y Bonnafous, 2019).

Este interés por suscitar un cambio metodológico de enseñanza-aprendizaje también alude a la inquietud por construir una Universidad que propicie saberes útiles, procurando que su alumnado adquiriera las competencias que exige la sociedad, fomentando una formación reflexiva y crítica (Bautista y Escofet, 2013). La Universidad es una institución educativa a través de las competencias que promueve, pero también una institución mediadora de la cultura y de los valores dominantes de la sociedad, pudiendo ser un agente de transformación social (Blaya y San Fabián, 2019).

Por tanto, las competencias promulgadas en el EEES pretenden formar a mejores profesionales en el ámbito universitario. Sin embargo, existe cierta preocupación sobre el desbordamiento técnico de las competencias trabajadas en las titulaciones frente a la formación integral del alumnado. El Plan Bolonia y las recomendaciones europeas marcaron una hoja de ruta para esta reestructuración universitaria, pero es cierto que cada país, incluso en el caso español, cada universidad, ha mostrado diferencias en la implementación de dicho plan, cuestión que también influye en la falta de cohesión estratégica. En el contexto español el Plan Bolonia generó debate, observándose una resistencia considerable al cambio, hecho que provocó un retraso en su implementación.

Ante cualquier modificación del sistema universitario no se debe olvidar que en la Universidad se aprende y se desarrolla un conjunto de habilidades, competencias y conocimientos que permite a las personas egresadas iniciarse en el ejercicio de su profesión. Por lo que también ha de garantizar la adquisición de saberes éticos para la formación integral del alumnado (Martínez, 2006). No podemos olvidarnos de educar en aprendizajes para la vida (Horlacher, 2019). En este sentido, González (2014) aboga por la necesidad de una educación más humana y menos tecnocrática, que salvaguarde el bienestar futuro y no solo atienda a las demandas actuales.

En las aulas universitarias, entre las competencias necesarias para la vida, también se ha de formar en responsabilidad y valor hacia procesos liberadores, destruyendo mitos a nivel económico, social y político, trascendiendo en cambios de fondo que mejoren la convivencia. La institución universitaria, en su responsabilidad por alcanzar la Tercera Misión, ha de promover una serie de competencias para la mejora de la convivencia, así como transferir un conocimiento responsable, solidario y justo (Bueno, 2005). Tal y como se mostró en capítulos anteriores, existen elementos esenciales que no se pueden olvidar si apostamos por el impulso de la Economía Social como modelo económico, social, etc.

Por ello, es necesario integrar en la enseñanza universitaria una serie de competencias esenciales para la vida: las competencias emprendedoras sociales (Beltrán-Llavador, Íñigo-Bajo y Mata-Segreda, 2014). Desde su valor social e integrador estas competencias pretenden abordar los problemas del nuevo milenio: creatividad, liderazgo, innovación, empatía, sostenibilidad, trabajo cooperativo, etc. (González, 2014). Además, su promoción desde el ámbito universitario es un reto y a la vez un compromiso para la reactivación de sectores más desfavorecidos en nuestro país, como la juventud (Nicolás y Rubio, 2018).

Desde la presente tesis, en esta intención por formar a alumnado en unas competencias idóneas para su futuro profesional y que, a su vez, aseguren su formación integral, se pretende mostrar la importancia de formar en competencias asociadas al emprendimiento, concretamente a su vertiente social. El fomento y la difusión de la cultura emprendedora social universitaria se ha convertido en elemento clave para generar impacto social y económico, a través de los egresados/as. Esta formación en torno al emprendimiento social, desarrollada de forma transversal en la Universidad, se relaciona con la posible configuración de procesos de conciencia social, asociacionismo y

organización cívica. Dichos movimientos, tratados en apartados anteriores, han mostrado una gran trascendencia en la evolución y el fortalecimiento del actual Estado del Bienestar. La formación en este tipo de competencias de carácter ético y moral permiten sentar las bases en la configuración de una sociedad futura más justa, inclusiva y sostenible (Blaya y San Fabián, 2019).

En este contexto, desde el interés en que la institución universitaria sea, entre otras cuestiones, formadora de competencias emprendedoras sociales, se torna necesario que desde el presente capítulo se haga un análisis sobre la reformulación de la institución universitaria en el contexto del EEES: se mostrará el tránsito de enfoques pedagógicos observados en la enseñanza universitaria, la influencia en el rol del alumnado y el profesorado del nuevo modelo basado en competencias. También se definirá en mayor medida el término competencia en el ámbito de la educación superior, sus tipologías, acepciones, etc. Y finalmente, se reflexionará sobre la relevancia de la formación en competencias emprendedoras desde su vertiente social, así como las metodologías de enseñanza-aprendizaje más idóneas para promoverlas en la Universidad.

5.2 Reorganización de la educación universitaria.

La educación tiene una responsabilidad prospectiva, la de construir el futuro, además de responder a problemas inmediatos y anticiparse a la sociedad de su tiempo. La ausencia de una postura definida en estos aspectos, ha llevado, especialmente en la segunda mitad del siglo XX, a un sentimiento general de insatisfacción con la educación, y en particular, con la educación superior (Bermúdez, 2011). La UNESCO en el año 1995 incidió en la necesidad de enfrentar imponentes desafíos y emprender la transformación y la renovación en la educación superior. Algunas de las demandas reclamadas en este último siglo han sido: a) la internacionalización y mundialización del conocimiento, como consecuencia de la globalización, para establecer sinergias más eficaces entre países vecinos; b) búsqueda de calidad educativa, sustentada en una cultura de excelencia; c) realizar su aportación, tanto al desarrollo social como en la reflexión crítica y producción del conocimiento desde las acciones de innovación, creatividad y pensamiento complejo (Rengifo-Millán, 2015). Estas demandas educativas exigieron concebir el conocimiento, ya no de forma mecanicista, fragmentada, sino desde una concepción más compleja.

Posteriormente, la UNESCO en 1998 publicó varios informes que promovieron el desarrollo de un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el aprendizaje del estudiante, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber; además, instó a avanzar en la consecución de una serie de acuerdos internacionales, que definiesen un sistema educativo de enseñanza superior correctamente establecido y reglamentado, permitiendo ampliar el acceso, la igualdad y la calidad; también incidió en una serie de compromisos para los estados miembro, entre los que cabe destacar i) ampliar las instituciones de educación superior para que adopten los planteamientos de la educación permanente; ii) instaurar nuevas modalidades de colaboración entre los establecimientos de educación superior y los distintos sectores de la sociedad para que la educación superior y los programas de investigación contribuyan eficazmente al desarrollo local, regional y nacional (UNESCO, 1998).

Seguidamente, la UNESCO (2010) propuso, además de lo expuesto, trabajar la responsabilidad social, la equidad y contribuir en la erradicación de la pobreza, favoreciendo el desarrollo sostenible y la consecución de los Objetivos del Desarrollo del Milenio. Posteriormente, la UNESCO en 2018 creó algunas líneas de trabajo para una educación adaptada y actualizada a las demandas de la sociedad actual, algunas de las propuestas más destacadas son: i) una educación que prepare a la juventud para adaptarse a futuras innovaciones y desafíos para abordar las consecuencias de la Cuarta Revolución Industrial; ii) adecuar las enseñanzas a los cambios en los modelos comerciales, la globalización y el crecimiento de las comunicaciones; iii) hacer una reforma sostenida y empática con las presiones ambientales.

Paralelamente al interés por la UNESCO en las modificaciones y adaptaciones que la enseñanza superior debía asumir, se produjo un proceso de convergencia europea por parte de la Unión Europea (UE) con la implementación del EEES. En el año de 1998, representantes de los gobiernos de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido firmaron la Declaración de Sorbona, documento donde se reconoció la necesidad de crear un espacio común de educación superior que permitiera el desarrollo de un marco común de enseñanza y de aprendizaje.

Un año después, los ministros de enseñanza de veintinueve países europeos, a los que posteriormente se incorporaron diecisiete países más, firmaron la Declaración de Bolonia (1999), que integraba varias recomendaciones en relación a: i) la promoción de

la movilidad de estudiantado y profesionales de la educación superior; ii) la promoción de la cooperación europea entre las universidades, históricamente alejadas por cultura, idioma, intereses internos; iii) la traducción de un sistema basado fundamentalmente en dos niveles de estudio, de pregrado y posgrado; iv) el establecimiento de un sistema común de conceptualización de créditos y, v) la promoción de una dimensión europea en la educación superior.

No fue un proceso rápido ni fácil, pero el resultado de este proceso promovió la homogeneización de los planes de estudio para el fomento del intercambio, la empleabilidad y el enriquecimiento del sistema universitario. A partir de la Declaración de Bolonia nació el EEES, implantado en todos los países de la Unión Europea en 2010. En el caso español, esta implantación se realizó tarde y a toda prisa; de hecho, la Comisión Europea advirtió de la mala interpretación del proceso y solicitó una mayor participación del alumnado y de las universidades en el proceso, así como mayor transparencia sobre las propuestas planteadas (Salaburu et al., 2011).

Sin embargo, antes de su implantación, las universidades europeas, incluyendo las españolas, se vieron obligadas a replantearse diferentes cuestiones, iniciar cambios y adaptaciones; ejemplo de ello fue el sistema de transferencia de crédito europeo (ECTS), un sistema utilizado por las universidades europeas para convalidar asignaturas y cuantificar el trabajo relativo del estudiante (Medina y Jarauta, 2013).

Es en relación a la implantación del crédito ECTS cuando se empezó a hablar del cambio en el rol del profesorado, donde se presenta como un guía de aprendizaje y al alumnado como protagonista del propio proceso educativo (ANECA, 2006). El modelo de enseñanza basado en competencias propuso moverse de un paradigma centrado en la enseñanza a otro paradigma centrado en el aprendizaje (Medina y Jarauta, 2013). Así pues, se observa que en estos cambios estructurales también se atiende a aspectos didácticos, así como de innovación docente, formación continua e investigación. Este cuestionamiento sobre la enseñanza universitaria permitió reflexionar sobre lo que supone enseñar, el qué y el cómo enseñar.

En el siguiente apartado, se hará una revisión de aquellos modelos de enseñanza-aprendizaje por los que se ha transitado en los últimos años en el ámbito universitario, para finalmente situar la propuesta que se realiza desde el Plan Bolonia.

5.2.1 Modelos de enseñanza-aprendizaje en la institución universitaria.

Los paradigmas educativos han evolucionado, en sintonía con los cambios políticos, culturales y sociales. Las distintas teorías del aprendizaje han influido en la configuración de un mapa de paradigmas educativos muy variado (ver tabla 3). Se ha producido un tránsito desde paradigmas que atendían de forma exclusiva a aspectos muy concretos del comportamiento (paradigma conductista) a otra tipología de paradigmas cada vez más desarrollados, donde se van integrando avances de la psicología (paradigma cognitivo), la antropología, la filosofía (paradigma humanista), la sociología (paradigma sociocultural), así como la combinación de todas estas áreas que culminan en enfoques más integradores y contextualizados con los avances de las distintas ciencias anteriormente mencionadas (paradigma constructivista). Por suerte, la investigación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación superior ha ido creciendo en cantidad y calidad. En la actualidad, muchos de estos paradigmas convergen, primordialmente los dos últimos, ya que sustentan una visión del aprendizaje muy vinculada a la autonomía, el aprendizaje adquirido en comunidad, la cooperación, etc.

Tabla 3. Recopilación sobre principales paradigmas en educación.

PARADIGMAS	CONTEXTUALIZACIÓN
Conductista	Desarrollado desde principios del siglo XX. Autores: Skinner, Watson.
Cognitivo	Desarrollado desde principios del siglo XX. Autores: Erickson, Gagné.
Humanista	Se desarrolla principalmente a mediados del siglo XX. Autores: Rogers, Maslow, y Neill.
Sociocultural	Surge durante el siglo XX. Autores: Vigotsky, Johnson y Johnson.
Constructivista	Surgida a mediados del siglo XX. Autores: Piaget, Ausubel.

Fuente: elaboración propia a partir de Ausubel, Novak y Hanesian (1983); Díaz Barriga y Hernández (1998); Aizpuru (2008); Trujillo (2017).

El tránsito en los paradigmas educativos ha supuesto un cambio sustancial en el discurso de las instituciones universitarias. En lo referente a aspectos didácticos, Gargallo (2017) definió dos grandes modelos de enseñanza-aprendizaje en la universidad i) el modelo centrado en la enseñanza; y ii) el modelo centrado en el aprendizaje. Las tendencias pedagógicas contemporáneas se sitúan en un modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje del alumnado⁴⁰ (Samuelowicz y Bain, 2001; Medina y Jarauta, 2013). Este modelo presenta como elemento central la innovación metodológica, utilizando diferentes métodos potenciadores del aprendizaje activo: trabajo cooperativo, aprendizaje basado en problemas, desarrollo de proyectos, enseñanza de aprendizaje autorregulado, etc. compatibles con la metodología expositiva de calidad (Zabalza, 2012). La esencia de este modelo reside en desplazar la atención desde lo que hace el profesorado a lo que debe conseguir el alumnado para tomar mayor responsabilidad y control sobre su proceso de aprendizaje (ver tabla 4).

Tabla 4. Diferencias entre modelos de enseñanza-aprendizaje.

	Centrado en el profesor	Centrado en el aprendizaje
¿Quién aprende?	El alumno	El alumno, el profesor y todos los agentes del contexto
¿Qué es el aprendizaje?	Adquisición de conocimientos, actitudes y estrategias por parte del alumno	Algo que se construye entre todos los actores que operan en el ambiente
¿Quién determina las metas, estrategias y condiciones de aprendizaje?	El currículo escolar	Todos los agentes quienes asumen el control y responsabilidad según el momento
¿Cuándo se toman las decisiones?	Generalmente antes del proceso de enseñanza-aprendizaje	Algunas antes, otras durante o después; en continuo proceso de adaptación
¿Quién establece los objetivos?	El profesor tras la evaluación de las necesidades del conjunto de la sociedad	La comunidad de aprendizaje

Fuente: elaboración propia a partir de Chocarro et al. (2007, p.5).

⁴⁰ Al igual que Driscoll (1999), desde la presente tesis se opta por la utilización del término “modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje”, sin olvidar que el objetivo es atender las necesidades del alumnado y lograr su óptimo aprendizaje.

Pese a observarse todavía en las aulas elementos del modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje, es cierto que la presencia del modelo centrado en el aprendizaje del alumnado cada vez cobra mayor protagonismo en el entorno universitario y en investigación educativa (García, 1993; Gow y Kember, 1993; Kember y Gow, 1994; Trillo y Méndez, 1999; Kember y Kwan, 2000; Samuelowicz y Bain, 2001 y 2002; Biggs, 2005; Attard et al., 2010; Kember, 2009).

Pasar de un enfoque centrado en la enseñanza a otro centrado en el aprendizaje es complejo. Para extenderlo y asentararlo entre la institución universitaria hacen falta cambios en la filosofía de la organización, políticas institucionales y cambios organizativos (De La Sablonnière et al., 2009).

Zabalza (2007) propuso una serie de determinaciones para hacer posible el cambio de modelo de enseñanza-aprendizaje universitario: i) potenciar el aprendizaje autónomo; ii) rol del profesorado como gestor del proceso de aprendizaje del alumnado; iii) una organización de la formación orientada a la consecución de competencias; iv) cambios en la organización del aprendizaje, una perspectiva curricular que refuerce la continuidad y la coordinación; v) formación a lo largo de toda la vida; y, vi) los materiales didácticos pasan a ser recursos capaces de generar conocimientos de alto nivel, así como facilitar el aprendizaje autónomo, donde cobra gran protagonismo la incorporación de las TIC.

Nos encontramos pues ante la intencionalidad de posibilitar un modelo centrado en el aprendizaje dentro de las instituciones universitarias europeas, propio de paradigmas educativos desarrollados en el siglo XX como el sociocultural y el constructivista. El modelo centrado en el aprendizaje se ajusta a las exigencias de un diseño por competencias, el cual impulsa el Plan Bolonia. Dicho plan puso de relieve el aprendizaje centrado en el alumnado a partir de la Conferencia Ministerial de Lovaina en 2009, cuando se contempló como el modelo más coherente con los propósitos del EEES.

Centrar el modelo pedagógico en el aprendizaje del alumnado significa revisar los procesos, romper el modelo tradicional de educación; significa dar voz al alumnado, mantener una relación recíproca con el profesorado, enriquecer la acción docente a través de la reflexión conjunta. Por ello, se ha de transitar de un modelo de profesorado reproductor a un modelo productor y/o activo (Romero, 2011).

Este modelo centrado en el aprendizaje, requiere que sea compartido, reflexionado y dialogado entre el resto del alumnado (Pérez y Castaño, 2016). Por ello, en el aula universitaria se ha de combinar el trabajo individual con el trabajo en grupo, interactuar en la clase expositiva a partir de la participación del alumnado, trabajar colectivamente de forma crítica, etc.

Asumir en el aula esta enseñanza reflexiva pasa necesariamente por el fomento de la curiosidad, por conseguir que el alumnado sea capaz de cuestionar las situaciones que le rodean, recurriendo a la creatividad y valorando la incertidumbre que les rodea. La enseñanza reflexiva otorga un rol activo y comprometido al alumnado, el cual sabrá construir competencias y saberes nuevos a partir de los adquiridos, incluso partir de su propia experiencia (Medina y Jarauta, 2013). De esta forma, este modelo requiere un alumnado resolutivo, que solucione conflictos de forma dialógica y participativa (Bautista y Escofet, 2013).

La sociedad del conocimiento requiere una ciudadanía bien formada con habilidades y competencias para resolver problemas (Romero, 2011). Por lo que la Universidad ha de atender a la adquisición de competencias asociadas al *deber ser moral* y al *deber ser social* (Roig, 1998). Este cambio en el modelo de enseñanza-aprendizaje, basado ahora en competencias, supone una de las reformas más beneficiosas de este Plan Bolonia, ya que ofrece la oportunidad de integrar dentro de los planes educativos la enseñanza y/o promoción de competencias que respondan a las necesidades del mercado laboral y preserven la formación integral del alumnado desde una perspectiva solidaria, justa y ética.

Desde esta tesis se propone la integración de competencias asociadas al emprendimiento social en los planes de estudios de las distintas titulaciones universitarias, ya que entienden la tarea de emprender como una actitud activa ante la realidad, responsable y cívica. La inclusión de estas competencias en el currículum universitario abriría la posibilidad de incidir en lo que Marina (2010) explica sobre la inteligencia humana, en anticipar el futuro mediante proyectos vitales que descubren posibilidades de la realidad, aún sin terminar, debido a que la inteligencia en sí misma es inquieta y va continuamente más allá de lo que existe.

En el siguiente apartado se reflexiona sobre cómo esta intencionalidad de cambio en el modelo de enseñanza-aprendizaje universitario, ahora basado en competencias, ha influido en aquellos agentes principales que intervienen en las instituciones universitarias: el profesorado y el alumnado.

5.2.2 Rol del profesorado y el alumnado en el EEES.

El EEES ha generado cambios sustantivos de forma implícita en el quehacer del profesorado universitario, dadas las exigencias y las nuevas demandas de nuestra sociedad actual (Ruiz et al., 2008).

En el caso de España, se torna necesario rescatar aquellos cambios normativos que de alguna manera han influido en las estructuras, misiones y pretensiones de la enseñanza universitaria, y que, a su vez han influido en los roles del propio profesorado.

De la lectura de la LRU (1983) y LOU (2001) se desprende que las principales funciones inherentes al profesorado universitario son la docencia y la investigación, quedando la gestión como el compromiso personal que cada profesional adquiera voluntariamente.

A partir de la LOMLOU (2007) se observa un incremento de funciones del profesorado universitario, destacando la formación docente y el desarrollo tecnológico como necesidades fundamentales para adaptar la Universidad a las demandas de la sociedad del conocimiento.

Posteriormente, tanto la estrategia de universidad 2015, como el borrador del Anteproyecto de Ley por la que se modificaría la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades en relación con el estatuto del personal docente e investigador contemplan la variedad de funciones en la misma orientación.

En el caso del anteproyecto de Ley del Ministro de Universidades por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Oficiales en el Sistema Universitario Español (2020), cabe destacar la consideración de un mayor abanico de tipologías de docencia universitaria, cuestión que también tiene que ver con el progreso de la digitalización de

la propia institución, así como con el interés en seguir asumiendo la responsabilidad social universitaria que la caracteriza.

A continuación, se muestra un recorrido por las últimas reformas universitarias expuestas, atendiendo a las incorporaciones principales que han supuesto cada una de ellas (ver tabla 5).

Tabla 5. Últimas reformas universitarias.

<i>Ley de Reforma Universitaria (LRU, 1983)</i>
Docencia e investigación, evaluación y calidad, gestión.
<i>Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2001)</i>
Docencia e investigación, evaluación, transferencia de conocimiento, gestión y responsabilidad social.
<i>Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU, 2007)</i>
Actividad y dedicación docente, formación docente, investigación, desarrollo tecnológico, transferencia de conocimiento y gestión.
<i>Estrategia Universidad 2015 (MEC, 2010)</i>
Docencia y formación, investigación, gestión, transferencia de conocimiento y la tecnología y la responsabilidad social universitaria.
<i>Borrador del Anteproyecto de Ley por la que se modificaría la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades en relación con el estatuto del personal docente e investigador</i>
Docencia, investigación, innovación y calidad, transferencia de conocimiento, dirección y gestión.
<i>Borrador del Real Decreto XX/2020, de X de X, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Oficiales en el Sistema Universitario Español</i>
Docencia y formación (incluye formación dual, simultaneidad e itinerarios abiertos), investigación, gestión, transferencia de conocimiento, digitalización universitaria y responsabilidad social universitaria.

Fuente: elaboración propia a partir de las normativas mencionadas.

Respecto al presupuesto destinado a las reformas universitarias ya se recogieron algunas críticas en la implementación del Plan Bolonia en España. Muchas de las propuestas planteadas eran inviables sin un incremento de recursos, ejemplo de ello el modelo de tutoría, donde se debería haber contratado a más profesorado para trabajar con grupos reducidos de estudiantes (Del pozo, 2009). De ahí que muchas críticas sobre el Plan Bolonia se dirigiesen hacia las medidas descafeinadas tras la interpretación de España, que han derivado en que su ejecución no haya tenido el efecto esperado (González, 2011).

Otras críticas se enmarcaron en aspectos políticos, ya que hacían alusión a las pretensiones de esta convergencia europea hacia una progresiva política de mercantilización del mundo universitario. En este sentido, las críticas sobre el plan denuncian que las reformas se han hecho atendiendo más a los intereses económicos de grandes empresas que a los de la comunidad educativa (Díez, 2011).

Parte de la comunidad educativa, se ha mostrado crítica frente al Plan Bolonia y ha evidenciado su descontento a partir de la movilización (tanto estudiantil, como del PDI y el PAS) sobre la aplicación del mismo en las universidades españolas, donde ha habido falta de consenso, opacidad a la hora de transmitir la información y retraso en la ejecución de las medidas (Castillo, 2009; Castillo y Martín, 2009).

Es cierto que la implantación del Plan Bolonia en España ha traído consigo un continuo debatir sobre las formas de enseñar en las universidades, y este debate es siempre positivo en la medida en que permite reflexionar sobre las propias prácticas y abre un espacio de encuentro e innovación entre el profesorado. Pero las innovaciones didácticas sólo triunfan si los docentes se apropian de ellas, si las hacen suyas, si pasan a formar parte de su propia cultura profesional.

Para ello, es necesario tiempo, implicación en el cambio; que dicho plan no se perciba como un intento encubierto de mercantilización de la vida universitaria (Del Pozo, 2009); que se piense que el nuevo modelo metodológico de “*aprender en vez de enseñar*” puede ser un cambio beneficioso tanto para el profesorado como para el alumnado que ha de adaptarse a las nuevas demandas de la sociedad, no solo desde la vertiente laboral, sino también desde la vertiente social y personal.

Las universidades españolas, a diferencia de la mayoría de países europeos, han establecido en los últimos años, y con la justificación en el EEES, una serie de estrategias y medidas que han contribuido a estimular el afán renovador de un grupo importante del profesorado: contrato-programa, proyectos de innovación docente o los programas de Formación y Apoyo Pedagógico al Profesorado, etc. (Salaburu et al., 2011).

Sin embargo, no se han contemplado dentro del EEES formas de valorar el esfuerzo innovador del profesorado, ni tampoco se han encontrado modos de armonizar el mantenimiento de los logros en investigación con la incentivación de la labor docente.

Esta realidad puede llevar a la desmotivación y al desinterés de los docentes universitarios en la renovación pedagógica (Del pozo, 2009).

En un modelo basado en competencias el profesorado pasa a ser guía del aprendizaje del alumnado, es decir, facilita y enseña el adecuado uso de los recursos disponibles e instrumentos que necesiten. Para adquirir este nuevo rol en el aula es necesario desarrollar nuevas competencias docentes en este siglo XXI (Herrera, 2015).

Tal y como indica Knight (2005), la figura de facilitador o mediador ha de motivar al alumnado hacia la adquisición de aprendizaje y también ha de promover la participación. El profesorado actual ha de poner al alcance del grupo un conjunto amplio de recursos para el aprendizaje y trabajar con las emociones; también ha de trabajar con el contenido intelectual, tomando como referencia las competencias y el nivel de conocimiento del alumnado (Medina y Jarauta, 2013). Además, el profesorado ha de encargarse de la transferencia de conocimiento, en su tarea divulgadora y reproductora.

De esta manera, se observa que en el 2021 existe un perfil más complejo del profesorado universitario, muy diferente al ejercido en épocas anteriores. Ante este panorama formativo del profesorado universitario y las altas exigencias promovidas, en parte, por la convergencia europea, se ha iniciado el desarrollo de planes formativos pedagógicos específicos (programas de noveles, cursos específicos y programas o títulos de formación en docencia universitaria) para este colectivo desde las Universidades públicas españolas (Pérez-Rodríguez, 2019).

Desde la implantación del EEES el gran reto de la enseñanza universitaria es el desarrollo competencial del alumnado, lo que ha provocado importantes modificaciones en la función desempeñada por el profesorado, en el trabajo que debe realizar el alumnado a lo largo de su proceso formativo, así como en el papel que desempeña la propia institución, facilitando las herramientas y los medios necesarios para la consecución de este objetivo (Rodríguez, 2009; Álvarez et al, 2012). El foco de la formación reside en lo que aprende el alumnado, por lo que los planes formativos dirigidos a profesorado promueven un nuevo rol del profesorado como facilitador del aprendizaje. De esta manera, el alumnado adquiere mayor autonomía y protagonismo en este proceso de enseñanza-aprendizaje (Laudo y Vilafranca, 2016).

El modelo universitario europeo apuesta por una formación competencial, donde las asignaturas contemplan tres aspectos en el proceso de aprendizaje: la formación presencial, el trabajo dirigido y el aprendizaje autónomo. Situándonos en este cambio de modelo de enseñanza-aprendizaje, la responsabilidad del desarrollo curricular se debe entender desde una perspectiva cooperativa entre alumnado y profesorado, pese a tener un peso relevante la figura del profesorado en la concreción, ya que se anima al alumnado a diseñar sus propias rutas de aprendizaje y que se comprometa activamente en el proceso (Gargallo, 2017).

Aunque se haya promovido la articulación de un modelo de enseñanza en el que profesorado y alumnado universitario trabajen de manera conjunta es difícil ejecutarlo, ya que necesitamos un elemento fundamental para su consecución: la participación en el aula. Para conseguir la participación del alumnado, es necesario conocer y comprender los modelos mentales del alumnado, los procesos de cambio, los obstáculos que dificultan la progresión, por lo que esta se torna una tarea fundamental en la universidad actual basada en un modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje (Rodríguez, 2015).

Braxton y Hirschy (2005), insistían en que el profesorado debería conocer las características de sus estudiantes a fin de adoptar las acciones más favorables para su desarrollo formativo. Sin embargo, en el contexto universitario actual se observan contradicciones entre las intenciones políticas y la ejecución final dada la planificación de la enseñanza, ya que las asignaturas que cursa el alumnado se estructuran por cuatrimestres, mayoritariamente, generando una dificultad añadida a la hora de conocer al grupo y establecer vínculos.

En el interés por aproximarnos a la caracterización del alumnado que llega hoy día a la universidad española, se definen una serie de particularidades: por un lado, el número de nacionalidades que integra el Sistema Universitario Español (SUE) es mayor que hace 10 años, por lo que es un alumnado más diverso (INE, 2019); por otro lado, el aprendizaje a lo largo de la vida ha propiciado que el alumnado que accede a la universidad sea muy heterogéneo en sus características culturales, económicas y también en sus edades, debido a la diversificación de acceso existente hoy día; también en la actualidad estudian más mujeres que hombres (INE, 2021); además, el alumnado universitario actual se caracteriza por ser nativo digital, más conectado y a la vez solitario, inmerso en una situación de crisis económica, resolutivo y con gran capacidad para

obtener información. Esta diversidad hace que el bagaje de experiencias, vivencias y conocimientos sea diferente al alumnado de años atrás, un alumnado más alejado a los esquemas tradicionales de enseñanza-aprendizaje⁴¹.

Respecto a la intención de cursar estudios universitarios, la primera razón es lograr una formación que les permita acceder a un puesto de trabajo y/o obtener mejores condiciones laborales. El desarrollo personal, la formación en actitudes y valores o la capacidad para aprender a afrontar múltiples situaciones con diferentes personas quedan relegadas a un segundo plano (Rodríguez, 2015).

Sin embargo, pese a que el alumnado no atiende en primera instancia a su formación integral, sino vocacional, es cierto que se ha iniciado un proceso de resignificación del quehacer universitario, donde se refleja una preocupación y compromiso con la vida desde la educación superior, la cual ha de instruir más en el conocimiento personal de potencialidades, para cuidar y proteger mediante una actuación respetuosa y dignificadora (Castillo y Martín, 2009).

En el actual anteproyecto de ley del Ministro de Universidades por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Oficiales en el Sistema Universitario Español (2020), se recoge el compromiso en el desarrollo de los ODS, se observa pues la intencionalidad en el contexto actual de vincular la Universidad y la conciencia social, la ética para la preservación sostenible y respetuosa del mundo en el que vivimos.

La Universidad del siglo XXI se preocupa por la responsabilidad social. En este replanteamiento del quehacer universitario, surge el debate entre la armonización del deber y la misión universitaria, de las demandas de la sociedad y las exigencias europeas, sin olvidarnos de las motivaciones e intereses del propio alumnado. Quizás la clave de esta armonización se observe en el enfoque de la enseñanza por competencias. Por ello, en el siguiente apartado se analiza en mayor detalle qué se entiende por este término, así como se reflexiona sobre aquellas competencias que son necesarias incluir a nivel curricular en las universidades españolas, en esta intención por formar integralmente.

⁴¹ [Amat, A. \(2020\). El perfil del nuevo estudiante: nativo digital, participativo y práctico. La Vanguardia.](#)

5.3 Educación por competencias en el contexto universitario.

En la enseñanza universitaria europea se habla del modelo de enseñanza basado en competencias a raíz de la implementación del Plan Bolonia. En el caso de España el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, supuso una reformulación de la organización del currículo de la educación superior mediante su adaptación a los nuevos modelos de formación centrados en el aprendizaje del alumnado y basado en la educación por competencias.

Según la clasificación utilizada por el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) las competencias están diferenciadas según su nivel de concreción: i) competencias básicas o generales, las cuales son comunes a la mayoría de los títulos, pero están adaptadas al contexto específico de cada una de las titulaciones; ii) competencias específicas, las propias de un ámbito concreto y están orientadas a la consecución de un perfil específico de egresado universitario, por lo que estas competencias deben circunscribirse a aspectos formativos y ámbitos de conocimiento muy próximos al título general; iii) competencias transversales, aquellas habilidades relacionadas con el desarrollo personal, que no dependen de un ámbito temático o disciplinario específico sino que aparecen en todos los dominios de la actuación profesional y académica (González y Wagenaar, 2003).

Atendiendo al marco de referencia europeo, se establecen ocho competencias clave, aquellas que toda persona precisa para su desarrollo personal, profesional y social: comunicación en comunicación lingüística (materna y extranjera), competencia matemática, científica y tecnológica, competencia digital, aprender a aprender, competencia social y cívica, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, competencia en conciencia y expresión cultural⁴².

Sin embargo, el interés por la formación en competencias no nace en el ámbito educativo, quizá por este motivo es objeto de debate permanente entre la independencia y la instrumentalización de la cultura educativa frente a las solicitudes de la economía.

⁴² [Comisión Europea \(2006\). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.](#)

Algunos autores afirman que la educación universitaria no puede aludir de forma exclusiva a una línea utilitaria de las competencias (Guzmán, 2017).

A pesar de que exista una extensa literatura en relación a las competencias docentes, las estrategias de enseñanza, todavía no han ofrecido una explicación convincente para la relación entre pensamiento y acción profesional (Gimeno, 2008).

Desde esta tesis se concibe el término competencia desde un enfoque global, entendiendo este término como una vinculación constante y necesaria entre teoría y praxis, dado que el desarrollo competencial requiere de un conocimiento técnico (teoría) y una ejecución o puesta en práctica que demuestre la movilización de recursos (praxis). A continuación, se muestran dos definiciones sobre el término competencia por parte de autores que ayudan a esclarecer este enfoque competencial defendido.

Por un lado, Le Boterf defiende que la competencia va ligada a la acción, la experiencia y al contexto socioprofesional. Las competencias no son reducibles ni al saber, ni al saber-hacer, por lo que no son asimilables a aquello aprendido en la etapa formativa. La competencia no reside en las capacidades o habilidades, sino en la utilización de saberes en la acción. Por lo tanto, diseñar la planificación curricular en base a este enfoque supone reconstruir los contenidos de la formación en una lógica más productiva orientada a la solución de problemas (Tejada, 1999, 2006, 2008).

Por otro lado, Ruiz de Vargas, Jaraba y Romero (2005) conciben la noción de competencia en la universidad desde una visión que incluya un diálogo entre el objeto profesional, al que sirve utilitariamente, y el objeto de estudio que le otorga significado y sentido. Esta visión holística ha supuesto una revisión del qué y el cómo enseñar (Villardón-Gallego, 2015).

La educación en competencias conlleva *saber* y *saber hacer*, teoría y práctica, conocimiento y acción, esto representa un cambio en el enfoque del conocimiento, del *saber qué*, al *saber cómo* (Gimeno, 2008a, 2008b). Gómez (2014) indica que el aprendizaje por competencias se puede diversificar en tres tipos de aprendizajes: *saber conocer*, asociado al desarrollo permanente en todos los ámbitos de la vida; *saber hacer*, que es el dominio de las técnicas enfocadas a realizar diferentes tareas y *saber ser*, que es la actitud que nos permite desarrollar competencias sociales.

Esta última, la que alude a la participación, a la trascendencia del conocimiento en una formación integral, es la que puede realmente generar conciencia social; por lo que, siendo bien utilizada, se podría formar a una ciudadanía responsable, solidaria, respetuosa, etc. favoreciendo así una serie de competencias mínimas a adquirir a favor de construir un mundo mejor.

Recordemos que uno de los objetivos de la declaración de Bolonia fue reorganizar la educación para generar una ciudadanía comprometida, dotarla de aquellas competencias que les permitan afrontar los retos del nuevo milenio junto a una conciencia social, donde compartan valores y pertenencia a un espacio comunitario (González, 2014).

Una de las misiones de la Universidad es la promoción de la transferencia del conocimiento que atesora, a través de la innovación, el emprendimiento, a la vez que el compromiso social con el territorio o entorno. Tal y como destacaba Ortega y Gasset (1930), la Universidad ha de saber aplicar la ciencia y estar a la altura de los tiempos.

La universidad, por ser un escenario de formación y generación de conocimiento, así como por su proximidad a las empresas, está en una posición estratégica para fomentar el espíritu emprendedor entre el alumnado y el personal docente e investigador. La enseñanza del espíritu emprendedor puede contribuir a la combinación del potencial empresarial y el técnico. Formar en competencias emprendedoras, puede ser un gran potenciador de una cultura emprendedora en los centros universitarios junto a una actitud favorable de la juventud hacia la creación empresarial (Sánchez et al., 2011).

Las competencias emprendedoras son aquellas cualidades necesarias para iniciar y liderar cambios en el entorno profesional y/o personal. En los últimos años desde distintos organismos se ha promovido la formación en competencias emprendedoras desde la educación superior, por ejemplo, el *Programa Educación y Formación 2010* de la Comisión Europea, indica la promoción de la competencia emprendedora en relación a la capacidad de innovar y asumir riesgos de la acción.

También el *Plan de Acción sobre Emprendimiento 2020* se propone relanzar el espíritu emprendedor en Europa, e insiste en la necesidad de establecer y potenciar nuevas fronteras para el espíritu emprendedor, llevándolo de forma cotidiana a la enseñanza superior y donde se establece que “*las universidades deben hacerse más emprendedoras*”

(2012, p.7), proponiendo la idea de configurar un Erasmus para Jóvenes Emprendedores. Este Plan destaca que la inversión en educación, en materia de emprendimiento, es una de las más rentables que puede hacer Europa, ya que acaben o no fundando empresas, la juventud se beneficia del aprendizaje en entornos reales desarrollando competencias asociadas al emprendimiento: creatividad, iniciativa, cooperación, riesgo, responsabilidad, etc.

Sin embargo, mayoritariamente se suele asociar la educación de competencias emprendedoras con la futura creación de empresas, cuestión que no siempre se resuelve de este modo, tal y como se ha mostrado a lo largo de la tesis. Por ello, a lo largo de este capítulo se ha pretendido atender en mayor detalle a una tipología de competencia emprendedora que tiene más coherencia con la vertiente social del emprendimiento aquí defendido, con aquellas iniciativas recogidas desde la Economía Social y la ESS. Estas son las competencias emprendedoras sociales, las cuales engloban una doble función a la hora de recoger aquellas habilidades, aptitudes y/o conocimientos necesarios tanto para la formación como profesional, como para la formación personal y social.

De esta forma, desde la presente tesis se propone indagar en los próximos apartados en una concreción clara del término competencia, para posteriormente investigar sobre qué competencias se asocian al emprendimiento social, como aquellas que puedan albergar una mayor oportunidad para conectar los aprendizajes requeridos en el ámbito profesional desde una perspectiva ética, solidaria y justa. Finalmente, también se indagará en las metodologías más idóneas para la formación de estas competencias emprendedoras enmarcadas en el nuevo EEES centrado en el aprendizaje.

5.3.1 Aproximación al término “competencia”.

El uso institucionalizado de la competencia en el ámbito educativo es un fenómeno reciente, el cual se ha tratado en mayor medida a finales del siglo XX. Dada la ambigüedad que rodea a la terminología competencia, existen varias definiciones en relación a las teorías de aprendizaje. Por lo que es necesario diferenciar los enfoques principales en la investigación sobre la competencia.

El enfoque conductista pone de manifiesto la importancia de la observación de la efectividad y el éxito en el ámbito laboral, así como la delimitación de diferencias, en relación a estos dos aspectos dentro del grupo de trabajo. El enfoque sobre la competencia de McClelland (1971) abogó por el uso del concepto de competencia, en lugar del concepto de inteligencia y mostró cómo identificar competencias a través de entrevistas conductistas. En este sentido, las competencias se adquieren a través de la formación y el desarrollo (McClelland, 1998) se fundamentan en la descripción de conductas observables o desempeños *in situ*. Las características definitivas del enfoque conductista son la demostración, la observación y la evaluación de los comportamientos o conductas. Las competencias son aquellas características de una persona que están relacionadas con el desempeño efectivo de un trabajo y pueden ser comunes en otras situaciones (Spencer y Spencer, 1993; Delamare Le Deist y Winterton, 2005).

El enfoque cognitivo incluye en la definición de competencia todos los recursos mentales que las personas emplean para realizar tareas importantes, para adquirir conocimientos y para conseguir un buen desempeño (Weinert, 2001). Este enfoque se utiliza, a veces, simultáneamente con las habilidades intelectuales o con la inteligencia. Una interpretación de este enfoque cognitivo gira en torno a las competencias cognitivas especializadas, las que se refieren a un grupo de prerrequisitos cognitivos que las personas deben poseer para actuar bien en un área determinada. Otra interpretación del enfoque cognitivo es la diferenciación entre competencia y desempeño. Actualmente, se ha ampliado el concepto de competencia-desempeño hasta abarcar a las competencias “sociales” o “emocionales”, de tal manera que la “competencia” ha reemplazado al término original, “inteligencia”.

El enfoque cognitivo se yuxtapone al enfoque sociocultural y constructivista, defendido, por ejemplo, por Hodkinson e Issitt (1995), quienes formularon las directrices más importantes para apoyar el desarrollo de la educación basada en competencias. Estas directrices tienen como objetivo la utilización eficaz de las competencias en la educación, resaltando aspectos esenciales tales como la enorme importancia de la tutorización, el diálogo continuo entre alumnado-profesorado, la necesidad de actuar sobre las prácticas, así como sobre las tareas multidisciplinares a las que el estudiante tiene que hacer frente.

En general, el enfoque socio-constructivista, combinación del paradigma sociocultural y constructivista, pone el acento en la similitud entre las competencias

necesarias para una actuación exitosa en la sociedad (competencia del aprendizaje, la cooperación, la solución de problemas, el procesamiento de la información, afrontar la incertidumbre, la toma de decisiones en función de una información incompleta, la valoración del riesgo) y el desarrollo de la competencia colaborativa.

Algunas críticas que rodean al Plan Bolonia y al proceso de convergencia europea de educación superior giran en torno al modelo de competencia definido, ya que algunos autores lo delimitan como conductista (Hyland, 2006). En la actualidad, en los programas de Grado se imparten estudios basados en resultados de aprendizaje que se evalúan a través de las competencias. El ECTS es la culminación del intento por dar coherencia a las distintas competencias, enmarcadas dentro del Proyecto Tuning, cuyo objetivo fue desarrollar una metodología común para difundir el marco europeo de cualificaciones en la Educación Superior dentro del contexto del proceso Bolonia (González y Wagenaar, 2003). El Proyecto Tuning propone programas basados en resultados del aprendizaje, que son descritos en términos de competencias específicas, vinculadas con las materias, y competencias genéricas, siendo estas últimas las que se conciben con mayor relevancia para la preparación del alumnado de cara a su futuro, tanto profesional como vital.

Por lo tanto, existen discrepancias también en situar al Plan Bolonia dentro de este enfoque, ya que otras investigaciones inciden en que el sistema ECTS afecta en la manera de aprender, donde el aprendizaje es más personalizado y centrado en una visión constructivista y significativa para el alumnado (Rodríguez-Izquierdo et al., 2009). El término *competencia*, definido en el contexto universitario, se concibe como la determinación del grado de preparación tras concluir los estudios y que explica los resultados que las personas egresadas obtienen en el ámbito laboral tras poner en práctica aquello aprendido durante su etapa universitaria. Para saber actuar en una situación profesional se ha de ser competente, por lo que tendremos que recurrir al bagaje de competencias aprendidas durante los estudios universitarios.

No se puede olvidar que la simple formación en competencias no da garantías de ser competente, pues se ha de realizar una experiencia laboral donde se apliquen estas competencias aprendidas. En los grados universitarios se puede evaluar la verdadera adquisición de competencias durante las etapas de prácticas profesionales.

En este sentido, Zabalza (2006) define tres elementos fundamentales: i) el nivel de dominio que se posee en relación a algo; ii) dominio que implica la capacidad para utilizar el conocimiento en actuaciones prácticas; y por último iii) dominio que abarca tanto dimensiones vinculadas al perfil de cada titulación como a dimensiones vinculadas a capacidades genéricas propias de la Educación Superior.

Desde la presente tesis se define el término competencia como la capacidad para llevar a cabo una acción haciendo uso del conocimiento adquirido, las habilidades y las actitudes que están integradas en el repertorio profesional y personal del individuo. Por ello, es necesario destacar que el desarrollo competencial debería partir de un enfoque socio-constructivista, ya que este contexto aporta mayor libertad para el diálogo, la reflexión crítica, la acción y la participación, incidiendo en la colaboración y la resolución de problemas. Estas cuestiones coinciden con el discurso de los gobiernos europeos en la medida en la que se incentiva un espíritu emprendedor, se promueve la iniciativa y la transformación, la innovación, no solo en el ámbito profesional, sino también aportando impacto social.

El término competencia en el contexto universitario europeo está ligado al proceso de armonización transparente de títulos y vincula de manera directa la formación universitaria con el mundo profesional, así como con la libre circulación de estudiantes. Pese a su relación con el contexto profesional, el término competencia no está reñido con la formación crítica y creativa, ya que, en la sociedad actual, marcada por la incertidumbre y el cambio, educar y ejercitar al alumnado en el interés por el conocimiento, la sabiduría y la verdad a través de la reflexión, la investigación, etc. resulta fundamental (Riesco, 2008).

Dado el interés mostrado en la presente tesis por indagar en aquellas competencias emprendedoras que se han de fomentar desde el ámbito universitario, especialmente en aquellas que se asocien al comportamiento ético y socialmente responsable, en el próximo apartado definiremos qué se entiende por ambos términos.

5.3.2 Aproximación al concepto “competencias emprendedoras” y “competencias emprendedoras sociales”.

Las personas que emprenden no sólo nacen, también se hacen. Enseñar a emprender es una de las asignaturas pendientes que atañe a la educación, en todos los niveles, de aquellos países que quieren reactivar su economía.

La universidad como transmisora de conocimiento a la sociedad puede fomentar el emprendimiento entre el alumnado, dotándoles además de conocimiento, de habilidades y actitudes que les permitan transferir, a su vez, sus aprendizajes en un producto económico y socialmente rentable. Sin embargo, la oferta en materia de emprendimiento no se ha de reservar sólo a estudiantes de Económicas o Empresariales (Sánchez et al., 2011).

Dada la aproximación al término competencia abordada en apartados anteriores, se podría definir a las competencias emprendedoras como aquellas actitudes, habilidades y valores que debe tener una persona para iniciar y liderar cambios en su entorno profesional y/o personal.

En capítulos anteriores abordamos el concepto de emprendimiento y algunas de las características que mejor lo definen, por lo que estos indicadores serían los que, a su vez, definirían a la competencia emprendedora: liderazgo, innovación, creatividad, comunicación, asunción de riesgos, análisis, iniciativa, movilización de recursos, etc.

Tal y como abordó Marina (2010), se trata de una competencia ambiciosa, que ayuda a la formación integral del alumnado desde diferentes dimensiones: aspectos personales (virtudes morales y éticas), procesamiento de la información (aspectos intelectuales) e interacción social (necesarias para la convicencia).

Por otro lado, tenemos las competencias emprendedoras sociales (COEM), aquellas que permiten a las personas desarrollar un proyecto emprendedor con el que generar crecimiento económico y/o cohesión social, configurándose como un proyecto social integrado (Martínez, 2011). Esta tipología de competencias establece mayor sinergia con el emprendimiento que se desarrolla desde el sector de la Economía Social y la ESS, por lo cual cobra mayor interés desde esta tesis.

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

Partiendo de esta conceptualización de las COEM, ser competente no se refiere solo a ser capaz de adaptarse a un mercado laboral flexible y cambiante, también se ha de poder innovar o emprender en él; por lo tanto, se debe aludir a las competencias para la convivencia, que mejoren la equidad entre la ciudadanía, para garantizar la inclusión en las sociedades cada vez más complejas.

Así pues, el fomento de las COEM por medio de la educación, concretamente en la educación superior, debe ayudar: i) a potenciar la creatividad y la iniciativa para generar una cultura emprendedora y ii) a desarrollar las capacidades y potencialidades para una convivencia democrática (Martínez y Carmona, 2009).

En el interés por aproximarnos al concepto de competencia emprendedora desde su vertiente social, se ha recogido la delimitación realizada por diferentes organismos internacionales y autores/as que han propuesto competencias afines a ambos enfoques, tratando de fundamentar teóricamente esta tipología de competencias (ver tabla 6).

Tal y como se abordó en el capítulo anterior, existe dificultad al tratar de diferenciar el término emprendimiento del emprendimiento social, por la gran cantidad de indicadores que convergen en ambos enfoques. Esta cuestión se ha trasladado a la hora de definir la competencia emprendedora y las COEM, observándose poco consenso e infinidad de indicadores que convergen en ambos enfoques.

Cabe destacar que en las COEM se integran algunos indicadores que no se observan al delimitar la “competencia emprendedora”, estos son: solidaridad, tolerancia a la frustración, integridad, empatía, expresar emociones, gestionar emociones, organización, paciencia y responsabilidad.

Tabla 6. Competencias emprendedoras y emprendedoras sociales definidas por organismos y/o autores.

Competencias emprendedoras	COMPETENCIAS EMPRENDEDORAS				COMPETENCIAS EMPRENDEDORAS SOCIALES		
	Comisión Europea (2016)	Kirby (2004)	Villa y Poblete (2007)	Gibb y Hannon (2007)	Patino, Alonso y Cruz (2016)	Sáenz y López (2015)	Martínez y Carmona (2009)
Exigencia							
Aceptar/asumir errores							
Adaptabilidad							
Capacidad analítica							
Anticiparse, prevenir							
Asumir riesgos							
Creatividad							
Autonomía							
Motivación							
Gestión							
Esfuerzo							
Conocerse							
Valorarse							
Compromiso							
Orientación al logro							
Decisión							
Proactividad							
Tejer redes de apoyo							
Cooperación							
Perseverancia							
Profesionalidad							
Iniciar/desarrollar proyectos							
Identificar oportunidades							
Búsqueda de información							
Comunicación							
Conciliador/a							
Valorar riesgos							
Innovación							
Movilidad							
Liderazgo							
Optimismo							
Planificación							
Capacidad crítica							
Persuasión							
Solidaridad							
Tolerancia a la frustración							
Integridad							
Empatía							
Expresar emociones							
Gestionar emociones							
Organización							
Paciencia							
Responsabilidad							

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

Respecto al fomento de las competencias emprendedoras, desde su vertiente social, nos recuerda al concepto de competencias clave, el cual se llevó a cabo para definir aquellas competencias esenciales para la vida de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad. Gilomen (2006) indica que las competencias clave deben contribuir a que la ciudadanía lleve una vida de éxito y al buen funcionamiento social, desde un enfoque integrador, pues no se concibe el crecimiento económico sin el desarrollo, el progreso y la cohesión social. Por lo que las competencias emprendedoras sociales podrían recogerse dentro de las competencias clave. Según Weinert (2001), dichas competencias se caracterizan por ser independientes del contexto, dado que su utilización puede extrapolarse a diversas instituciones, tareas y bajo distintas condiciones.

En el caso de los estudios universitarios en España, dentro de las competencias genéricas incluidas en los planes de estudios de los nuevos grados se suele incluir la capacidad emprendedora, junto a la iniciativa y la innovación. En el informe “Educación y Formación 2010⁴³” de la Comisión Europea se le otorga la importancia de competencia clave; en el Libro Blanco de Economía y Empresa⁴⁴ se incluye dentro de las competencias genéricas la “*iniciativa y espíritu emprendedor*”. Por otra parte, también es frecuente hallar referencias sobre la importancia de desarrollar en el alumnado el compromiso ético y la responsabilidad social en el trabajo; así, por ejemplo, en el citado Libro Blanco de la ANECA, entre las competencias generales se incluye “*compromiso ético en el trabajo*”. Además, entre las competencias emprendedoras sociales es importante destacar el trabajo en equipo y la comunicación, las cuales aparecen incluidas, tanto en el Informe REFLEX, como en el Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*, así como en el Libro Blanco de la ANECA (García et al., 2010).

En el ámbito universitario español la distinción entre la tipología de competencias se recoge de la siguiente manera: competencias básicas y generales, competencias transversales y competencias específicas. Tal y como hemos observado en el listado de competencias emprendedoras sociales recogidas por distintos organismos, muchas de ellas podrían asociarse a las competencias básicas y generales de grado, ya que dotan al alumnado de conocimientos, habilidades y actitudes útiles para desenvolverse a lo largo de su vida universitaria; pero también hay otras competencias emprendedoras sociales que se vinculan a las competencias trasversales, es decir, aquellas habilidades

⁴³ [Informe educación y formación 2010.](#)

⁴⁴ [Libro Blanco de Economía y Empresa.](#)

relacionadas con el desarrollo personal, que no dependen de un ámbito temático o disciplinario específico sino que aparecen en todos los dominios de la actuación profesional y académica (González y Wagenaar, 2003). En este sentido, se observa que la heterogeneidad en la definición de competencias emprendedoras, desde su vertiente social, tiene implicaciones educativas en la planificación universitaria, ya que son competencias recogidas en ambas tipologías, ya que recogen aspectos que se vinculan con el desarrollo profesional y también social.

En el siguiente apartado se analiza de qué forma se afronta desde las universidades españolas la enseñanza-aprendizaje de competencias emprendedoras y también si existen diferencias metodológicas entre su vertiente social.

5.3.3 Metodologías para la formación en competencias emprendedoras.

Diversas investigaciones coinciden en que las competencias emprendedoras se pueden aprender (Kirby, 2004; Martínez y Carmona, 2009; Sáenz y López, 2015; Comisión Europea, 2015; Patino, Alonso y Cruz, 2016). De hecho, la Comisión Europea (2013), en su *Plan de acción sobre emprendimiento 2020*, pone de relieve la necesidad de formar en primera instancia al profesorado para que aprenda a aplicar metodologías educativas que favorezcan el desarrollo de habilidades transversales entre el alumnado, necesarias para emprender. Asimismo, aboga por i) establecer y financiar programas educativos que favorezcan el emprendimiento; ii) posibilitar mecanismos adecuados de creación de empresas impulsada por la universidad y ecosistemas emergentes entre universidades y empresas en torno a los retos sociales básicos; iii) facilitar intercambios entre las universidades interesadas en aplicar el marco e ; iv) introducir antes de 2015 en todos los planes de estudio de las diferentes etapas, la enseñanza-aprendizaje del emprendimiento.

La enseñanza de competencias emprendedoras puede promoverse de forma transversal en el currículum académico, también entre las competencias genéricas y básicas, como se ha mostrado en el apartado anterior. De esta manera, se anima a que emprender puede ser una realidad y una opción revitalizante para el desarrollo social, económico, y también personal (Sánchez, Caggianno y Hernández, 2011).

La OCDE investigó sobre cuáles son las metodologías más frecuentes en los programas de emprendimiento. Todas ellas se vinculan a la competencia de aprender haciendo, ya que es la forma más autónoma de generar un aprendizaje aplicado por parte del alumnado a través de la creación de proyectos, *workshops*, competencias y/o juegos, simulaciones, etc. (ver figura 2). La utilidad práctica de los conocimientos genera aprendizaje significativo a partir del análisis de experiencias de emprendimiento reales, estudios de casos, conferencias de personas expertas, debates, video fórums, etc. (Paños, 2017).

Figura 2. Metodologías para desarrollar la competencia emprendedora.



Fuente: elaboración propia a partir de Paños (2017).

El desafío particular que tiene la educación en emprendimiento es poder convertir las ideas en acción. Por lo que métodos tradicionales, tales como revisión de literatura, exámenes, entre otros, no activan el emprendimiento. Un estudio encontró que incluso inhiben el desarrollo de las actitudes y competencias emprendedoras (Kirby, 2004).

Por el contrario, la mejor forma de proveer una enseñanza de competencias emprendedoras parte de metodologías activas, constructivistas en el aula, centradas en el aprendizaje del estudiante (Ripollés, 2011). Por lo tanto, han de ser metodologías que fomenten la participación, donde se le ofrezca al alumnado múltiples situaciones contextualizadas, reales y variadas, situando al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Kirby, 2004).

En esta tarea por indagar en aquellas estrategias de enseñanza-aprendizaje más idóneas para la formación en competencias emprendedoras, cabe destacar la recopilación realizada por Lackeus (2015) para la OCDE:

i) *Effectuation*. Modelo de pensamiento adaptado a la incertidumbre actual, donde en vez de fijarse objetivos y buscar los medios para conseguirlos (modelo causal), parte de los medios y recursos disponibles para crear soluciones e ir avanzando (modelo innovador). Ha sido desarrollado por Saras Sarasvathy (2008).

ii) *Business Model Canvas*. Desarrollado por Osterwalder y Pigneur, consta de nueve bloques para la gestión estratégica en el desarrollo de nuevos modelos de negocio y/o documentar los ya existentes. Esta herramienta hace más fácil el proceso de pensar un negocio, ya que se facilita la comprensión integral del modelo de proyecto y/o negocio, mostrando de una manera visual elementos que describen propuestas de producto o de valor de la empresa, la infraestructura, los clientes y las finanzas.

iii) *Appreciative Inquiry (AI)*. Consiste en un marco teórico vinculado al ámbito de la educación empresarial debido a su énfasis en las oportunidades más que en los problemas. Se ha descrito como un método adecuado para generar nuevas ideas que desencadenan la acción y una nueva visión para ver viejos problemas, ya que parte de preguntas como: *¿Qué métodos han tenido éxito antes?, ¿Qué debemos hacer para realizar nuestros sueños?, etc.*

iv) *Design thinking*. Metodología que concentra sus esfuerzos en tratar de captar qué necesidades tienen los consumidores y/o colectivos para cubrirlas por medio de un producto y/o servicio. Parte de diferentes fases: 1) inspirarse en el mundo observándolo de cerca en busca de problemas y oportunidades, 2) intercambiar ideas sobre conceptos que pueden ayudar a las personas y 3) crear prototipos y testarlos.

v) *Service-learning*. Propuesta educativa que en el marco de un único proyecto desarrolla aprendizajes educativos y presta un servicio a la comunidad de manera integrada. Se ha descrito como un enfoque intermedio entre las clases teóricas, la práctica profesional y el voluntariado. Un desafío común para el profesorado en el aprendizaje-servicio es cómo crear una actividad que realmente se adapte a las necesidades de la comunidad con las necesidades de aprendizaje del alumnado.

Tras las propuestas expuestas se observa que las metodologías de enseñanza-aprendizaje más idóneas para desarrollar la competencia emprendedora son aquellas que conciben al alumnado como protagonista y sitúan al profesorado como guía. Además, también se propone la investigación-acción como posibilidad de enseñar-aprender la competencia emprendedora, ya que en todo proyecto y/o negocio, antes de ejecutar cualquier iniciativa existe una fase de revisión, de análisis, de conocimiento del contexto en el que se va a intervenir, donde tareas como la revisión de textos resulta esencial para la fundamentación de los proyectos (Torres et al., 2019).

En este inicio de siglo, desde diferentes programas universitarios españoles se han integrado competencias vinculadas al emprendimiento desde su vertiente social (Beltrán-Llavorador et al., 2014). Dichas competencias conciben de forma unificada el desarrollo del mercado y el de la propia ciudadanía, donde prima el beneficio colectivo a través de soluciones innovadoras y eficientes, sin perder de vista la viabilidad de los proyectos, pero poniendo el foco de actuación en el impacto social (Saldaña y Coutiño, 2012). Tal y como incidía Marina (2010), no nos interesa educar la competencia de emprender si no establecemos unos objetivos personales y sociales, concretados en un conjunto de valores compartidos. El conjunto de las competencias sólo tiene sentido si se incluyen dentro de un proyecto ético bien definido, ya que no estamos sólo educando en competencias, estamos formando a la ciudadanía.

5.4 Recapitulación de ideas.

Las demandas de la globalización y de la sociedad moderna requirieron que las universidades europeas decidieran emprender una serie de reformas para enfrentar la nueva realidad económica, tecnológica, social y cultural en los inicios del siglo XXI. Desde diferentes organismos se promovieron recomendaciones para desarrollar cambios sustanciales en la enseñanza superior, ejemplo de ello fue la UE y la UNESCO, quienes hicieron sus aportaciones de forma paralela. En este contexto, se produjo un proceso de convergencia europea por parte de la UE con la implementación del EEES. El resultado de este proceso de cambio fue la concreción del Plan Bolonia en 1999, el cual promovió la homogeneización de los planes de estudio para el fomento del intercambio, la empleabilidad y el enriquecimiento del sistema universitario. A partir de este momento nació el EEES, implantado en todos los países de la Unión Europea en 2010.

La implementación del Plan Bolonia no fue un proceso rápido, ni fácil, ya que, integró una serie de recomendaciones que las universidades debían tener en cuenta para su reestructuración. En el caso español, la implantación de dicho plan se realizó tarde y a toda prisa. El Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, supuso una reformulación de la organización del currículo de la educación superior en España mediante su adaptación a los nuevos modelos de formación centrados en el aprendizaje del alumnado y basado en la educación por competencias.

Sin embargo, la Comisión Europea advirtió a España de la mala interpretación del proceso (Salaburu, Haug y Mora, 2011). En este caso, las críticas sobre la implementación del Plan Bolonia se resumen en: i) inviabilidad de las propuestas sin un incremento de recursos, sin una mayor dotación de profesorado que aunasen esfuerzos en el cambio de modelo ahora centrado en el aprendizaje (Del pozo, 2009); ii) pretensiones de esta convergencia europea enmascarada en una progresiva política de mercantilización universitaria; iii) reformas propuestas en base a intereses económicos de grandes empresas, sin consenso por parte de la comunidad educativa, iv) las líneas marcadas por Europa han sido interpretadas de diferente forma en función de las universidades españolas, mostrando falta de coherencia estratégica (Díez, 2011).

Pese a las críticas sobre el Plan Bolonia, es cierto que uno de los aspectos más beneficiosos de su implementación fue el modelo basado en competencias centrado en el aprendizaje. Este fue considerado en la Conferencia Ministerial de Lovaina (2009) como el modelo más coherente con los propósitos del EEES. El modelo centrado en el aprendizaje otorga todo el protagonismo sobre aquello que el alumnado debe conseguir (Samuelowicz y Bain, 2001; Medina y Jarauta, 2013). Implementando estos modelos de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria se permite que el alumnado tome mayor responsabilidad y control sobre su proceso de aprendizaje, cuestiones propias de los recientes paradigmas constructivistas y socioculturales abordados en este capítulo.

Sin embargo, pese a defenderse un modelo centrado en el aprendizaje, la forma de entender este aprendizaje ha sido discutida por muchas voces de la comunidad educativa. Actualmente, en los programas de Grado se imparten estudios basados en competencias en los que se evalúan una serie de resultados de aprendizaje. De esta manera, se observa

que la competencia se presenta en el Plan Bolonia como un fin que el alumnado debe lograr a lo largo de su etapa universitaria (Montero, 2010). Pero no se debe olvidar que la Universidad es una institución educativa a través de las competencias que promueve, y también una institución mediadora de la cultura y de los valores dominantes de la sociedad (Blaya y San Fabián, 2019). Por lo que medir, evaluar, analizar única y exclusivamente las competencias que están asociadas a la empleabilidad o la profesionalización es una mirada muy sesgada del concepto de competencia que en esta tesis se pretende defender. A lo largo de este capítulo se ha hecho una aproximación al término de competencia como la capacidad para llevar a cabo una acción haciendo uso del conocimiento adquirido, las habilidades y las actitudes que están integradas en el repertorio profesional y personal del individuo, mostrando así una visión más integradora, propia de un paradigma constructivista y sociocultural, donde también se ponga en valor aquellos aspectos vinculados con el desarrollo personal y social, no solo profesional.

Entre aquellas competencias necesarias para la formación universitaria, cabe destacar el consenso entre diferentes organismos internacionales que inciden en la importancia de promover competencias emprendedoras para responder a las demandas de la sociedad. Además, el fomento del emprendimiento en muchas universidades españolas se lleva a cabo a través de concursos, organismos que fomentan su investigación y divulgación, creación de cátedras, etc., ejemplos que evidencian un interés creciente por esta área. La enseñanza-aprendizaje del emprendimiento es uno de los nuevos temas que atañe a la educación de los países que quieren reactivar el crecimiento económico, pero también impactar socialmente entre la ciudadanía. La Universidad como transmisora de conocimiento a la sociedad puede fomentar el emprendimiento entre su alumnado, dotándoles no solo de conocimientos sino también de habilidades y actitudes que les permitan transferir sus conocimientos en un producto económico y socialmente rentable (Sánchez et al., 2011).

Pero, tal y como se ha abordado en este capítulo, una persona emprendedora no necesariamente nace con esta inquietud, sino que se ha de formar para despertar estas actitudes, conocimientos y/o habilidades. Por ello, organismos como la OCDE han investigado sobre las metodologías más frecuentes en los programas de emprendimiento y todos ellos tienen un elemento vehicular, la competencia de aprender haciendo: creación de proyectos, *workshops*, competiciones y/o juegos, simulaciones, estudios de casos, debates, video fórums, etc. (Paños, 2017). La mejor forma de enseñar-aprender a

emprender parte de metodologías activas y constructivistas en el aula, centradas en el aprendizaje del estudiante (Ripollés, 2011).

La reforma originada en el entorno universitario trató también este cambio metodológico con la intención de adecuarse al modelo basado en competencias. Por lo que la institución universitaria ha de preocuparse en formar en unas competencias idóneas para la formación integral del alumnado. En el caso español, dentro de las competencias básicas y generales incluidas en los planes de estudios de los nuevos grados universitarios se suele incluir la capacidad emprendedora, junto a la iniciativa y la innovación. Sin embargo, atendiendo a la planificación de la enseñanza, se evidencia según el Observatorio de Innovación en el Empleo la limitación formativa en la formación de competencias transversales existente en España, cuestión que podría asociarse al exceso de burocratización curricular, el tratamiento desigual de dichas competencias en las distintas asignaturas, incluso el desequilibrio sobre el desarrollo de tipologías competenciales en la planificación curricular, etc. (Buscà y García, 2011).

A lo largo de este capítulo se ha defendido la importancia de formar en competencias asociadas al emprendimiento, concretamente desde su enfoque social. El listado de competencias emprendedoras y emprendedoras sociales recogido en este capítulo, ha mostrado la opinión de distintos organismos y/o autores. Muchas de estas competencias podrían clasificarse como competencias básicas y/o generales de grado (capacidad analítica, gestión, planificación, búsqueda de información, comunicación, etc.), pero otras se vinculan directamente con competencias trasversales (creatividad, compromiso, liderazgo, trabajo en equipo, responsabilidad, etc.). En cualquier caso, su integración en los planes de estudio conllevará beneficios para la formación de futuros egresados/as universitarios/as. Tal y como se ha mostrado en anteriores capítulos, ambos términos comparten multitud de elementos: iniciativa, creatividad, innovación, proactividad, entre otras características. Sin embargo, el emprendimiento social se sustenta en el sentido comunitario y crítico, donde el foco de interés reside en las personas, en el beneficio colectivo (INJUVE, 2018). Las competencias emprendedoras sociales engloban esta doble función de recoger aquellas habilidades, aptitudes y/o conocimientos necesarios tanto para la formación personal, social, como profesional.

Las competencias emprendedoras sociales (COEM) permiten a las personas desarrollar un proyecto emprendedor con el que generar crecimiento económico y/o

cohesión social, configurándose de esta manera como un proyecto social integrado (Martínez, 2011). Tal y como indican Bolívar y Pereyra (2006), dichas competencias deberían orientarse a la mejora de la convivencia. En este sentido, cabe recordar que la Universidad del siglo XXI ha de preocuparse por la responsabilidad social. En el actual anteproyecto de ley por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Oficiales en el Sistema Universitario Español (2020), se recoge el compromiso en el desarrollo de los ODS, se observa pues un ejemplo de la intencionalidad de vincular la Universidad y la conciencia social, la ética por la preservación sostenible y respetuosa del mundo en el que convivimos.

Sin embargo, todavía queda trabajo por hacer en la integración curricular real de dichas competencias en todos los títulos de grado universitario, que permita mostrar una estrategia universitaria cohesionada en la delimitación competencial, donde podrían situarse algunas de ellas como competencias transversales y otras como competencias básicas y generales. Esta sería la forma de llegar al mayor alumnado posible. Además, analizando el caso español, se observa que, hasta el momento, el fomento de la competencia emprendedora en la Universidad suele realizarse a través de concursos, formación complementaria, investigación y divulgación. Sin embargo, integrar en la Universidad el fomento del emprendimiento, a ser posible desde su vertiente social, ha de trasladarse en una misión unitaria, en acciones más globales donde, desde la planificación curricular hasta la propia organización educativa muestre esa intencionalidad. En el caso de muchas universidades españolas se ha observado un fomento de iniciativas emprendedoras de manera esporádica y aislada, cuestión que ha de mejorarse en los próximos años.

**MARCO
METODOLÓGICO**

Capítulo 6. Metodología de investigación.

6.1 Introducción al modelo de análisis.

El objeto de estudio de la presente tesis requiere describir y explicar hechos y, a su vez, comprenderlos e interpretarlos de acuerdo a la realidad social. La naturaleza de la investigación delimita el marco en el que se sustenta, permite situarse en un paradigma. En este caso, se ha convenido enmarcar la presente investigación en el paradigma constructivista-interpretativo, el cual defiende que la realidad no existe como tal, sino que es una construcción social.

Además, esta investigación es de tipo exploratoria-descriptiva (Yeaman et al., 1984) porque se propone, por un lado, describir el concepto emprendimiento social y su tratamiento en el ámbito de la enseñanza superior, en concreto en la enseñanza universitaria; y por otro lado, explorar de qué manera se integran indicadores asociados a la enseñanza-aprendizaje del emprendimiento y/o emprendimiento social en los grados universitarios, de forma particular, en la *Universitat de València*, contexto concreto donde se enmarca parte de la investigación.

Las investigaciones descriptivas tratan de medir de forma independiente los conceptos o variables a que se refieren sin establecer relaciones causa-efecto. También las investigaciones o trabajos de tipo exploratorio se utilizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado (Dendaluze, 2018). Esto hace que los estudios exploratorios nos sirvan para aproximarnos a fenómenos poco conocidos como el tratamiento del emprendimiento social en la enseñanza universitaria. Bajo el paradigma interpretativo-constructivista, a partir del tipo de investigación exploratoria-descriptiva del que se parte para conocer la realidad sobre el tratamiento del emprendimiento social en la *Universitat de València*, se recurre a la utilización de metodologías mixtas para conocer e interpretar la realidad objeto de interés. Dichas metodologías de investigación tratan la recolección y el análisis de datos, tanto de carácter cuantitativo como cualitativo, en los métodos que forman parte del estudio (Pole, 2009). Las metodologías mixtas de investigación son ampliamente utilizadas en la actualidad en las Ciencias Sociales, ya que tienen formas de construir conocimiento, donde se aplican aproximaciones diversas para comprender el fenómeno social (Beltrán, 1985). La

investigación con metodologías mixtas puede responder a preguntas que no pueden responder por sí solas la metodología cuantitativa o cualitativa.

La investigación se ha organizado en dos fases, con sus respectivas actividades, tareas y productos. En la primera fase se ha llevado a cabo un análisis documental de los planes de estudio de grados universitarios para conocer el tratamiento que realizan en su currículum prescrito de la enseñanza en emprendimiento y/o emprendimiento social, haciendo distinción de aquellas competencias, actitudes y/o habilidades que caracterizan al emprendimiento a diferencia de las que caracterizan al emprendimiento social. De esta forma, se operativiza la definición de emprendimiento social. Esta fase se ha desarrollado a través de tres tareas: i) la revisión sistemática de la literatura científica referida al emprendimiento y/o emprendimiento social en el marco de la educación superior, para contrastar si es un campo de investigación reciente y conocer qué se ha abordado hasta el momento sobre el objeto de estudio, cuáles son las áreas más estudiadas o que suscitan interés en la investigación. Esta revisión ha facilitado la elaboración posterior de un listado de indicadores que describen competencias, actitudes y/o habilidades propias del emprendimiento y/o el emprendimiento social; ii) la aplicación del método Delphi para la validación de este listado de indicadores. Este método se ha escogido para alcanzar el mayor consenso en la caracterización de los indicadores que mejor definen el emprendimiento y/o al emprendimiento social. Para ello, se seleccionó un panel formado por personas expertas en emprendimiento, diferenciando dos grupos: emprendedores/as sociales y académicos/as; iii) el análisis de contenido de los documentos de verificación de los grados que incluye la oferta formativa de la *Universitat de València*, en sus distintas áreas de conocimiento, para observar en qué medida se ha integrado la enseñanza del emprendimiento social en el currículum prescrito. El desarrollo de esta fase en la investigación permite construir un marco teórico-práctico validado por personas expertas que posibilita identificar la forma en que la *Universitat de València* incorpora el componente emprendedor social en su currículum formal y la orientación, empresarial-mercantil o social, que se le da al mismo.

En la segunda fase se ha diseñado, validado y administrado una encuesta a alumnado de último curso de grado, y con un 75% de los créditos aprobados, de las distintas áreas de conocimiento que integran la oferta formativa de la *Universitat de València*. El propósito de esta fase de la investigación es conocer la percepción del alumnado sobre los aprendizajes durante su etapa universitaria y el valor otorgado a los

mismos; en concreto sobre emprendimiento social y/o emprendimiento, así como su intención de emprender. Igualmente, esta fase se ha desarrollado a partir de cuatro tareas: i) el diseño de la encuesta a partir del listado de indicadores validado mediante el método Delphi en la fase previa; ii) la validación de la encuesta para evaluar las propiedades métricas de la escala, y tras la validación del instrumento, iii) la determinación de la muestra y, por último, iv) la administración de la encuesta entre la muestra escogida. A lo largo de todo el proceso, hemos asegurado los criterios de validez, fiabilidad, representatividad (estudio cuantitativo), así como los de credibilidad, dependencia o consistencia y confirmabilidad (estudio cualitativo).

6.2 Objetivos generales y específicos de la investigación.

El objetivo general de la tesis es conocer el tratamiento de las competencias emprendedoras sociales en los procesos de enseñanza de la educación universitaria y describir qué se está haciendo en el currículum de los grados de la *Universitat de València* en cuanto a su fomento y/o enseñanza. Para alcanzarlo, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1.- Realizar una revisión sistemática de la literatura sobre las experiencias formativas sobre emprendimiento social en educación superior.

2.- Operativizar la construcción teórica del término emprendimiento social, identificando sus características en relación a indicadores asociados al procesamiento de la información, aspectos personales y/o interacción social del sujeto, que lo diferencian del término emprendimiento.

3.- Analizar los planes de estudio de grados universitarios en la *Universitat de València*, a través de la memoria de verificación, para identificar en el currículum prescrito elementos propios del emprendimiento social.

4.- Analizar la percepción del alumnado universitario sobre el emprendimiento social en el currículum realizado en las enseñanzas oficiales de grado universitario en la *Universitat de València*.

6.3 Diseño metodológico del estudio.

Una vez descritos los objetivos del estudio, se expone el proceso general que se ha seguido para el diseño y puesta en marcha de esta investigación. En este caso, se integran métodos, técnicas y herramientas tanto cuantitativas como cualitativas que permiten una mayor comprensión del fenómeno que nos concierne. Este desarrollo metodológico responde a la convicción de que describir adecuadamente un proceso requiere un enfoque inicial abierto, que combine los instrumentos estructurados con una concepción de la investigación en su conjunto como un proceso flexible y emergente (López, 2014). A continuación, se muestra un resumen del diseño metodológico e instrumental del presente estudio (tabla 7).

Tabla 7. *Diseño metodológico e instrumental de la tesis.*

Método	Diseño mixto	Enfoque	Descriptivo e Interpretativo	
Propósito	Contextualización del fenómeno (comprensión de la realidad)			
Técnica de recogida de datos y/o análisis	Revisión sistemática	Delphi	Análisis de contenido	Encuesta
Fuentes de información	Artículos de WOS y SCOPUS sobre emprendimiento social y Universidad	Expertos/as en emprendimiento	Grados universitarios UV por área de conocimiento	Alumnado de la UV de último curso y 75% créditos aprobados
Técnicas de análisis de datos	Escala observacional: análisis de resúmenes, identificación de temáticas, origen, autores	Análisis del discurso: niveles de profundización inferencial e interpretación directa	Escala observacional: a partir de operadores boléanos	Análisis estadístico descriptivo y correlacional
Fecha realización	Junio 2016, última actualización en mayo 2020	Mayo a octubre 2016	Abril y mayo 2019	Septiembre a diciembre 2019
Criterios de calidad	Validez, fiabilidad, representatividad, en los datos cuantitativos. Credibilidad, dependencia o consistencia y confirmabilidad, en los datos cualitativos.			

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se explica la estrategia de investigación seguida en la utilización de aquellas técnicas, métodos e instrumentos más apropiados para cada uno de los objetivos específicos de la investigación.

6.3.1 Aplicación de la revisión sistemática.

El primero de los objetivos específicos del presente estudio reside en realizar una revisión sistemática de la literatura sobre las experiencias formativas de emprendimiento social en educación superior, en concreto, en el ámbito universitario. De esta manera, se ha realizado una revisión que permite analizar el tratamiento curricular del emprendimiento en las instituciones universitarias. Dicho análisis ha permitido identificar el tratamiento abordado, en el ámbito académico e investigador, de los procesos de enseñanza del emprendimiento social en entornos universitarios, que podrían ser impulsores de iniciativas entre instituciones educativas de educación superior y el mercado laboral.

Toda revisión sistemática parte del estudio de las pruebas disponibles sobre una determinada área, con el objeto de responder a cuestiones concretas, siguiendo una metodología explícita y rigurosa. El origen de las revisiones sistemáticas se vincula al área de las Ciencias de la Salud, donde profesionales con el interés de conocer el resultado de otras investigaciones afines a su área de trabajo, comenzaron a desarrollar un método para analizar varias lecturas similares al objeto de interés. Posteriormente, dicho método fue extendiéndose a otros campos de estudio (García et al., 2007).

Las revisiones sistemáticas de la literatura precisan la definición de un protocolo para su desarrollo: en primer lugar, centra el objeto de investigación; seguidamente, define la estrategia de búsqueda; posteriormente, localiza de forma sistemática toda la información disponible en las bases de datos escogidas, así como permite delimitar los criterios de búsqueda para acotar la información seleccionada, valorando y juzgando la calidad de los trabajos encontrados (Mateus et al., 2014). El sello distintivo de la revisión sistemática frente a otras técnicas es la reducción del sesgo en todas las etapas de revisión (Sánchez-Meca y Botella, 2010).

En este caso se decidió escoger *Web Of Science (WOS)* y *SCOPUS* para la búsqueda, al tratarse de bases de datos multidisciplinares, las cuales permiten filtrar las búsquedas en base a distintos criterios. Las unidades de análisis escogidas han sido

artículos científicos publicados que respondían a los siguientes criterios de inclusión: i) referir al ámbito educativo universitario y ii) mostrar descripciones sobre evaluaciones y/o experiencias formativas en emprendimiento. Por su parte, los criterios de exclusión que se definieron fueron: i) eliminar aquellos artículos que no coincidían con el área de investigación requerida, ii) eliminar los que no se enmarcan en el nivel educativo superior, iii) excluir ensayos, revisiones de libros, reseñas, entrevistas y aportaciones a congresos o similares. En segundo lugar, se restringió la lengua de búsqueda a artículos publicados en castellano y/o inglés dado que un porcentaje importante de las revistas indexadas en dichas bases de datos publican en inglés. En tercer lugar, no se restringió periodo temporal, por lo que en la búsqueda aparecen trabajos desde que las bases de datos seleccionadas tienen registro sobre el tema de estudio hasta la actualidad. En cuarto lugar, se determinó una búsqueda básica sobre el campo “*Tema*” lo cual permitió realizar búsquedas de los registros sobre el título, resumen y palabras clave del artículo en cuestión. En quinto lugar, se delimitaron los descriptores de búsqueda: "*emprendimiento social*", "*universidad*", "*educación superior*", y sus homónimos en inglés "*social entrepreneurship*", "*university*" y "*higher education*". En sexto lugar, se establecieron los protocolos de búsqueda, es decir, la concreción de la combinación de descriptores y operadores booleanos, que para esta investigación se plantearon mediante el siguiente patrón:

(*emprend* social universi**) OR (*emprend* social educa* superio**) OR ("*social entrepreneur**" *universit**) OR ("*social entrepreneur**" *high* educ**)

En séptimo, y último lugar, se confeccionó el formulario de extracción (ver anexo 1) utilizado para evaluar la calidad de los artículos para el propósito del estudio, el cual se compone de tres apartados: i) datos de identificación básicos: autores/as, revista, año de publicación, contexto geográfico; ii) indicadores relacionados con el tema: áreas de conocimiento, el tipo de investigación y/o experiencia, iii) datos sobre la investigación y/o experiencia: número de participantes, método utilizado, tipo de emprendimiento, principales resultados y la base de datos de origen.

El proceso de búsqueda, a partir de los protocolos definidos para su desarrollo y posterior extracción de la información, se llevó a cabo por la autora de la tesis y una de sus directoras de forma independiente. A continuación, ambas investigadoras pusieron en común sus resultados a fin de identificar diferencias relevantes que fueron analizadas y

resueltas por mutuo acuerdo. La búsqueda se inició en junio de 2016; el procedimiento se repitió en mayo de 2020 para asegurar que todos los trabajos disponibles objeto de estudio hubieran sido considerados.

6.3.2 Aplicación del método Delphi.

El segundo de los objetivos específicos de la presente investigación es operativizar el constructo teórico emprendimiento social, identificando sus características en relación a indicadores asociados al procesamiento de la información, aspectos personales y/o interacción social del sujeto, que lo diferencian del término emprendimiento.

Para alcanzar este objetivo se partió de la revisión sistemática realizada previamente, la cual permitió conocer la realidad sobre el tratamiento del emprendimiento social en el ámbito universitario y construir un listado de indicadores asociados a la conceptualización del emprendimiento social. Sin embargo, este listado de indicadores necesitaba ser validado. Para ello, se decidió utilizar el método Delphi, con el objetivo de alcanzar el consenso sobre aquellos indicadores que mejor operativizan la noción del término objeto de interés: el emprendimiento social. La utilización del método Delphi como instrumento de validación de indicadores ha sido esgrimida en diferentes estudios y ámbitos de conocimiento (Landeta, 2006; Aponte et al., 2012).

El método Delphi es una técnica de recogida de información que permite obtener la opinión de un grupo de expertos a través de la consulta reiterada. Dicha técnica es muy utilizada en el ámbito de las Ciencias Sociales, sobre todo en ámbitos donde no existe cohesión suficiente sobre un conocimiento en concreto (Martínez, 2003). Dicho método se caracteriza principalmente por su metodología, que requiere la participación de un grupo de expertos/as que responden, de manera anónima y sin interactuar entre sí, a una serie de cuestionarios sucesivos, por lo que se considera un proceso dinámico, por escrito, a través de un tipo de encuesta multietápica, donde se ofrece retroalimentación de la opinión grupal después de cada etapa. Siguiendo los criterios de un grupo de autores que han aplicado el método Delphi en sus investigaciones (López, 2008; Hung et al., 2008), se estableció la secuencia metodológica a seguir, compuesta de tres fases fundamentales: preliminar, exploratoria y final.

En la fase preliminar se conformó el grupo coordinador que asumió la responsabilidad de seleccionar el panel de personas expertas a partir de su nivel de conocimiento y competencia. Este grupo coordinador estaba formado por cinco investigadoras de la *Universitat de València*, una de las cuales adquirió el rol de coordinación principal planificando los tiempos, sesiones de evaluación de cada una de las fases, distribuyendo las tareas del grupo investigador, etc. Entre sus funciones estuvo interpretar los resultados parciales y finales de la investigación, así como supervisar la marcha correcta de la misma, para realizar ajustes y correcciones en cada una de las rondas. Para la selección del panel de personas expertas se partió del objetivo específico de operativizar la definición de emprendimiento social. En este estudio se ha aplicado el Delphi para la toma de decisiones, quedando el panel compuesto por: personal docente e investigador del ámbito universitario especialista en estudios sobre emprendimiento social o persona que ha llevado a cabo algún proyecto y/o empresa vinculada al emprendimiento social. Este panel inicial estuvo formado por 22 personas, 8 académicos/as y 14 personas que habían emprendido socialmente. En el primer contacto electrónico se planteó el objetivo de la investigación, la descripción del instrumento y las características de la colaboración.

En la fase exploratoria se confeccionó el cuestionario diseñado *ad hoc*. El cuestionario se divide en tres bloques (ver anexo 2). El primero de ellos señala ítems con el propósito de identificar el perfil de la persona participante. El segundo bloque recoge información relacionada con el posicionamiento global de la persona experta en base a diferentes ítems vinculados al emprendimiento y emprendimiento social que debían responderse sobre una escala Likert según su opinión siendo (1) “*Totalmente en desacuerdo*” a (6) “*Totalmente de acuerdo*” sobre afirmaciones relacionadas con la conceptualización del término emprendimiento social. Y, finalmente, en el tercer bloque las personas expertas opinan sobre tres aspectos: i) identificar el indicador con el concepto de emprendimiento y/o emprendimiento social; ii) señalar uno de los aspectos, el más representativo, al que el indicador hace referencia: procesamiento de la información (forma de manejar estímulos del medio, afianzar datos, plantear problemas, generar conceptos y soluciones), aspectos personales (relativo al yo individual y la construcción y organización de la propia realidad, unido a aspectos afectivos y la autoimagen) o interacción social (relación del individuo con otras personas, mejora del sujeto frente/con los otros - trabajo social productivo); y, iii) valorar la relevancia del indicador para

caracterizar el emprendimiento social en una escala Likert siendo (1) “*Nada relevante*” a (6) “*Muy relevante*”.

Una vez configurado el cuestionario se procedió a la ejecución del método en dos rondas durante los meses de mayo y octubre de 2016. El pase de la primera ronda del cuestionario tuvo lugar en mayo, a través del envío por correo electrónico al panel de expertos conformado por 22 expertos/as que decidieron tomar parte en el estudio. El plazo máximo dado para responder fue de 60 días, aunque este plazo se amplió debido a la no respuesta por parte de algunas personas que conformaban el panel. Se le asignó un número a cada experto/a para garantizar el anonimato. Posteriormente, las respuestas a esta primera ronda fueron analizadas obteniendo datos estadísticos para cada ítem del cuestionario a partir de la distribución de las respuestas (mediana, cuartil inferior, cuartil superior, mínimo y máximo). Dicha información se utilizó como base para el cuestionario de la segunda ronda, con el objetivo de disminuir la dispersión de las opiniones y precisar la opinión media consensuada, lo cual permitió: por un lado, mejorar la formulación de varias preguntas con el fin de garantizar que el panel de expertos/as respondía a la misma cuestión; y, por otro lado, hizo posible que los argumentos y reflexiones realizados fueran conocidos por el panel de expertos/as y valorados en sus respectivas respuestas, de forma que cada participante pudiera decidir si mantenía su respuesta u optaba por modificarla en base a la respuesta del grupo.

La segunda ronda del cuestionario Delphi contó con la colaboración de 17 participantes de la primera ronda, 5 de ellas académicas y 12 emprendedoras sociales. Produciéndose así un 22,7% de abandono, por lo que se puede concluir que el número del panel de expertos/as es aceptable teniendo en cuenta que el margen sugerido para el buen uso del método es de 7 a 50 personas (Landeta, 1999). Los resultados de la segunda ronda de consulta para la búsqueda del consenso por parte del panel de expertos/as, fueron analizados desde el punto de vista cuantitativo. Asimismo, se realizó un análisis cualitativo de las opiniones expresadas por cada participante en el apartado observaciones que fue incorporado en el instrumento de consulta.

6.3.3 Aplicación del análisis de contenido.

El tercero de los objetivos específicos de la presente investigación es analizar los planes de estudio de grado universitario de la *Universitat de València*, a través de sus memorias de verificación, para identificar el currículum prescrito sobre emprendimiento social. Atendiendo a la tipología de la investigación exploratoria-descriptiva, se realiza una aproximación a la descripción del tratamiento del emprendimiento social, y su fomento y/o enseñanza, en la *Universitat de València*, en este caso, a través de su currículum prescrito.

Para ello, se ha utilizado la técnica del análisis de contenido, cuya finalidad es tanto descriptiva como inferencial (López-Aranguren, 2000). La definición de “*análisis de contenido*” se refiere a un tipo concreto de estudio centrado en los mensajes semánticos, un conjunto de métodos y técnicas de investigación destinados a facilitar la descripción e interpretación sistemática de los componentes semánticos y formales de todo tipo de mensaje, y la formulación de inferencias válidas acerca de los datos reunidos (Krippendorff, 1990). Por tanto, las técnicas utilizadas en el análisis de contenido permiten obtener un conocimiento en profundidad de un ámbito en concreto (mensajes, textos o discursos), así como su modo de presencia (implícita o explícita) y las condiciones en las que se ha producido dicho conocimiento (Gervilla, 2000). La estrategia metodológica aplicada en el presente análisis de contenido ha seguido el modelo establecido por Krippendorff (2004), el cual define diferentes etapas clave:

i) el diseño del plan de análisis. En este caso se planteó el tiempo estimado para el análisis de contenido a desarrollar, durante el mes de abril y mayo de 2019, y también se diseñó el tiempo estimado para cada una de las fases, así como los recursos necesarios para el logro de los objetivos definidos;

ii) la selección de la muestra. Las unidades de análisis son los elementos sobre los que se centra el estudio y pueden ser diferenciados en tres tipos: muestreo, contexto y registro (López-Aranguren, 2000). En primer lugar, las unidades de muestreo escogidas han sido los documentos de verificación de los distintos grados universitarios de la UV, en concreto, 60 titulaciones⁴⁵ (ver figura 3).

⁴⁵ La *Universitat de València* tiene 61 titulaciones, pero tal y como se ha mencionado, la titulación de Inteligencia y Analítica de datos quedó excluida de la investigación.

Es necesario mencionar que no se ha tenido en cuenta en la presente investigación las dobles titulaciones, por no estar disponibles estos documentos en la página web de la UV. Tampoco se ha tenido en cuenta para el análisis la titulación de Grado en Inteligencia y Analítica de datos, por no estar disponible su memoria de verificación en la página web de la *Universitat de València* a la hora de desarrollar la investigación.

Figura 3. Grados universitarios analizados de la *Universitat de València*.

Área de Ciencias Sociales y Jurídicas	<ul style="list-style-type: none"> •Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte •Grado en Ciencias Políticas y de la Administración Pública •Grado en Comunicación Audiovisual •Grado en Turismo •Grado en Pedagogía •Grado en Sociología •Grado en Trabajo Social •Grado ADE. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos ▪ Grado en Finanzas y Contabilidad ▪ Grado en Geografía y Medio Ambiente ▪ Grado en Información y Documentación ▪ Grado en Inteligencia y Analítica de Negocios ▪ Grado en International Business / Negocios Internacionales ▪ Grado en Maestro/a en Educación Infantil ▪ Grado en Maestro/a en Educación Primaria
Área de Ciencias de la Salud	<ul style="list-style-type: none"> •Grado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos •Grado en Óptica y Optometría •Grado en Nutrición Humana y Dietética •Grado en Podología 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grado en Odontología ▪ Grado en Psicología ▪ Grado en Enfermería ▪ Grado en Farmacia ▪ Grado en Fisioterapia ▪ Grado en Logopedia ▪ Grado en Medicina
Área de Ciencias	<ul style="list-style-type: none"> •Grado en Biología •Grado en Bioquímica y Ciencias Biomédicas •Grado en Biotecnología •Grado en Ciencias Ambientales 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grado en Ciencias Gastronómicas ▪ Grado en Física ▪ Grado en Matemáticas ▪ Grado en Química
Área de Arquitectura e Ingeniería	<ul style="list-style-type: none"> •Grado en Ciencia de Datos •Grado en Ingeniería Electrónica de Telecomunicación •Grado en Ingeniería Electrónica Industrial •Grado en Ingeniería Informática 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grado en Ingeniería Multimedia ▪ Grado en Ingeniería Química ▪ Grado en Ingeniería Telemática
Área de Artes y Humanidades	<ul style="list-style-type: none"> •Grado en Traducción y Mediación Interlingüística •Grado en Filología Catalana •Grado en Estudios Ingleses •Lengua B Francés •Lengua B Alemán 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grado en Traducción y Mediación Interlingüística ▪ Grado en Filología Clásica ▪ Grado en Estudios Hispánicos: Lengua Española y sus Literaturas ▪ Grado en Historia del Arte ▪ Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas ▪ Grado en Traducción y Mediación Interlingüística ▪ Grado en Filosofía ▪ Grado en Historia ▪ Lengua B Inglés

Fuente: elaboración propia.

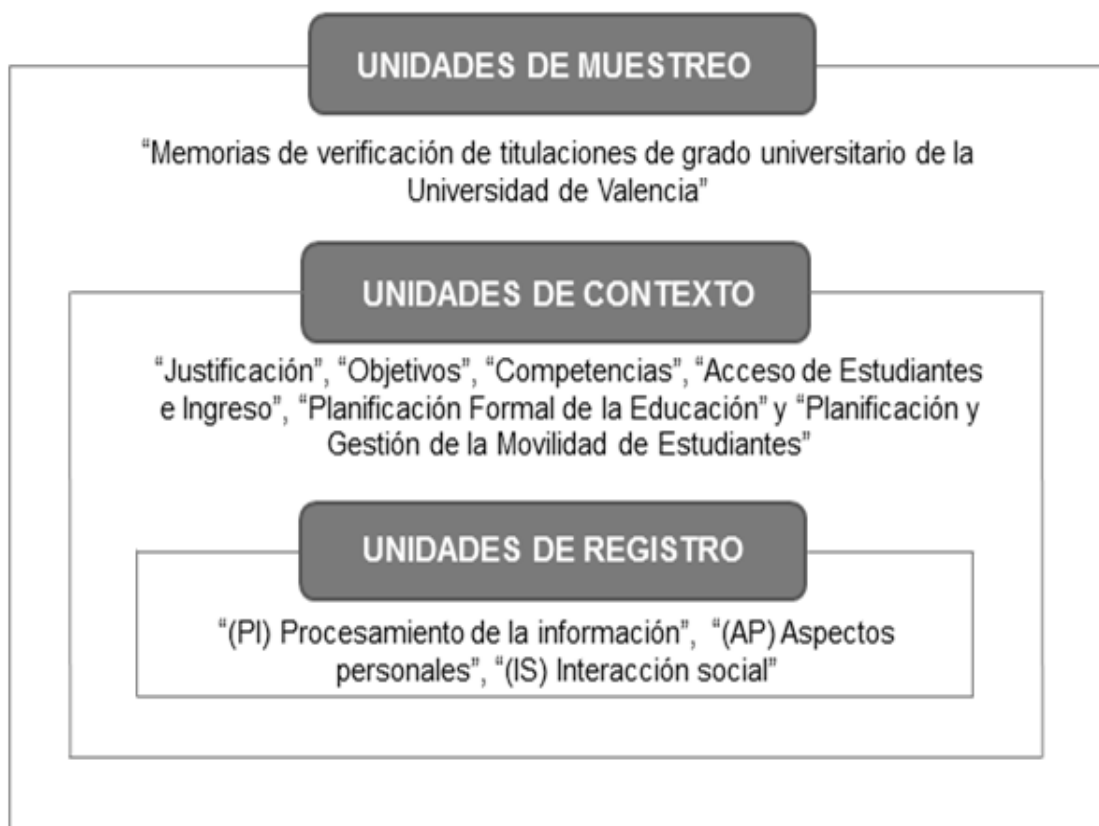
En segundo lugar, se definieron las unidades de contexto. En este caso, se esbozó la estructura de los verifica seleccionados, desglosada en seis bloques fundamentales: a) justificación del título, b) objetivos, c) competencias (básica, general, transversal y específica), d) acceso y admisión de estudiantes (sistema de información previa, requisitos de acceso y criterios de admisión, apoyo a estudiantes, sistema de transferencia y reconocimiento de créditos y curso de adaptación de titulados), e) planificación de las enseñanzas (descripción del plan de estudios, actividades formativas, metodologías docentes, sistema de evaluación, resultados de aprendizaje, contenido y competencias) f) planificación y gestión de movilidad estudiante. También se analizó la coherencia interna que guardan las programaciones universitarias. A continuación, se observó la posible

consistencia entre lo que se propone en la parte introductoria del documento y lo que se desarrolla/concreta en la descripción de las enseñanzas.

En tercer lugar, se definieron las unidades de registro aplicando la categorización de los indicadores obtenida en la fase de la investigación anterior a partir del método Delphi, teniendo en cuenta tres dimensiones: i) procesamiento de la información, ii) aspectos personales e iii) interacción social que permiten operativizar el término del emprendimiento social (ver figura 4).

Estas dimensiones estaban configuradas por 24 indicadores asociados al emprendimiento y/o al emprendimiento social, los cuales se distribuyeron a elección de la investigadora entre cada una de las dimensiones que sustentan la formación integral del alumnado. Esta selección de indicadores fue resultado de agrupar y sintetizar nuevos indicadores a partir de aquellos en los que se alcanzó el consenso en el método Delphi (ver tabla 8).

Figura 4. Unidades de estudio en el análisis de contenido.



Fuente: elaboración propia.

Tabla 8. Indicadores por dimensiones para la formación integral del sujeto emprendedor.

	INDICADORES
Procesamiento de la información	Planificación, Organización, Análisis, Gestión
	Desarrollo de proyectos, Implementación de proyectos
	Adaptación al contexto
	Autoconocimiento, Autocrítica
	Evaluación Crítica, Sentido y/o Pensamiento crítico, Capacidad crítica
	Toma de decisiones
	Asunción de riesgos
	Anticipación, Previsión
	Actitud positiva al cambio, a la innovación
	Autonomía, Iniciativa, Emprendimiento
Aspectos personales	Perseverancia, Tenacidad, Espíritu de superación, Esfuerzo
	Valentía, Valor
	Responsabilidad, Confianza
	Creatividad, Flexibilidad
	Control emocional, autocontrol
	Compromiso ético, Ética profesional
Interacción social	Responsabilidad Social
	Trabajo en equipo
	Cooperación, Colaboración
	Liderazgo
	Negociación, Diálogo
	Asertividad
	Comunicación, Transmisión, Difusión, Presentación
	Intercambio, Movilidad

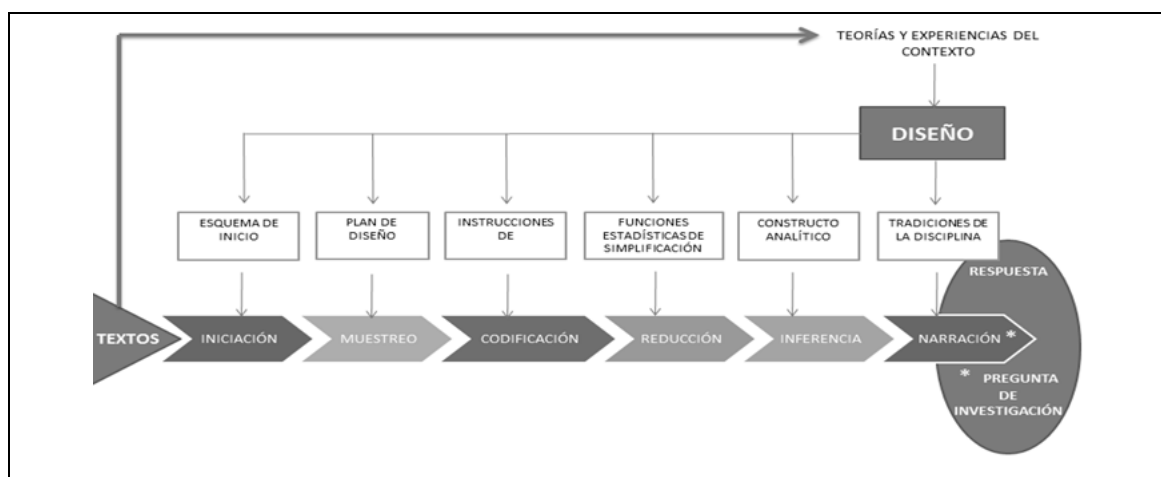
Fuente: Elaboración propia.

iii) *Concreción de las instrucciones de codificación.* Se preparó una plantilla Excel que reunía, en su eje vertical el listado de indicadores para su revisión, y en su eje horizontal los seis bloques de la estructura anteriormente mencionada de los documentos de verificación (ver anexo 3). De esta manera, se parte del fundamento lógico de análisis que sirvió de guía para ubicar la respuesta en cada categoría, y así poder cuantificar el número de repeticiones de cada uno de los ítems planteados.

iv) *Interpretación de los resultados.* Por un lado, se ha analizado en qué medida se integra dentro del currículum oficial la intencionalidad de abordar competencias, actitudes y/o habilidades vinculadas al emprendimiento social y, por otro lado, cuáles de los elementos del currículum prescrito aborda en mayor medida la inclusión de aspectos asociados al emprendimiento social, dado que los documentos de verificación del título de los grados de la *Universitat de València* se estructuran de la misma forma. También se ha analizado tanto el contenido manifiesto como el contenido latente, ya que se ha tenido en cuenta tanto la frecuencia de aparición de los indicadores que se analizan como la ausencia de los mismos (Carlos y Telmo, 2000).

Finalmente, se llevó a cabo la fase de narración donde se desarrolló un discurso sobre los resultados obtenidos, la comparativa entre las áreas de conocimiento, y la posterior interpretación del investigador/a sustentada en la fundamentación trabajada en el marco teórico de la presente investigación (ver figura 5).

Figura 5. Etapas del análisis de contenido.



Fuente: elaboración propia a partir de Krippendorff, 2004.

6.3.4 Elaboración y aplicación de las encuestas.

El cuarto de los objetivos específicos de la presente investigación es analizar la percepción del alumnado universitario sobre el currículum realizado en relación al emprendimiento social en las enseñanzas oficiales de grado universitario en la *Universitat de València*. Para ello, se propuso configurar y administrar una encuesta a una muestra representativa del alumnado de último curso de grado universitario cursado en la *Universitat de València*.

En el ámbito de las Ciencias Sociales, la encuesta es una de las técnicas más utilizadas, ya que ofrece tanto precisión como representatividad partiendo de consideraciones individuales y no estructurales. Asimismo, dicha técnica permite acceder a la conclusión sobre la existencia de regularidades de estructuras sociales y sobre los sujetos insertos en ellas. Es interesante su utilización ya que permite obtener datos de interés sociológico cuestionando a los miembros de un colectivo concreto (Pozzo, Borgobello y Pierella, 2018). En la presente investigación se ha escogido a alumnado de último curso de la *Universitat de València* que haya superado el 75% de los créditos necesarios para su titulación.

Antes de iniciar cualquier fase de la investigación del método encuesta es recomendable escoger el diseño que se va a emplear (Casas, Repullo y Donado, 2003). En este caso, el cuestionario se ha construido *ad hoc* en este estudio para: i) conocer la percepción del alumnado sobre la formación recibida a lo largo de sus estudios universitarios en relación a una serie de indicadores en relación al Emprendimiento y/o emprendimiento social; ii) conocer si consideran que estos indicadores, independientemente de la formación recibida o no, serán de utilidad para su futuro profesional; iii) conocer la intención conductual orientada al emprendimiento a través de ítems del cuestionario de intención emprendedora de Liñán y Moriano (2007) que mide la probabilidad de realizar de forma efectiva la conducta de emprender a partir de la Teoría de la Acción Planificada o TAP (Ajzen, 1991), modelo más utilizado en el estudio de la intención emprendedora en diferentes países (Krueger et al., 2000; Autio, Keeley, Klofsten, Parker & Hay, 2001; Liñán y Moriano, 2007; Thompson, 2008); y por último, iv) describir las variables sociodemográficas (edad, sexo, nivel de formación, etc.) de las personas participantes para identificar posibles tendencias en la respuesta en función de estas variables.

El cuestionario final resultó de un proceso de validación doble: validación de contenido por juicio de expertos/as y validación de las características psicométricas de la escala. Para validar el contenido del cuestionario se realizó un cuaderno de validación (anexo 4) que fue remitido a seis académicos de diversas universidades españolas que respondían a perfiles diferenciados: a) profesorado universitario relacionado con el emprendimiento social, b) profesorado universitario o investigador con una mirada metodológica y c) profesorado universitario relacionado con la didáctica universitaria. Con ello, se trató de incorporar miradas complementarias a la validación con un triple objetivo: i) recoger opiniones cualificadas sobre el concepto de emprendimiento social, ii) identificar cuáles son los ítems o reactivos más relevantes, y iii) ajustar el valor de uso y condiciones métricas de la encuesta resultante. De forma concreta, se solicitó a los participantes que valoraran, en una escala Likert de 1 a 4 (donde 1=en absoluto; 2=poco; 3=bastante; 4=completamente), los ítems del cuestionario en base a cuatro criterios: i) claridad, si el indicador está formulado en un lenguaje claro, preciso y comprensible para la población objetivo a la que va destinada la encuesta (estudiantes de último curso de grado de la *Universitat de València*); ii) relevancia, si el ítem es representativo, y, por tanto, si aporta información significativa sobre la dimensión en la que se inscribe; iii) viabilidad, asociado al nivel de inferencia del indicador se valoran las posibilidades de obtención de la información buscada; iv) estabilidad, si el indicador, a lo largo del tiempo, posibilita una evaluación longitudinal, por ejemplo, de curso académico en curso académico. Este proceso de validación permitió analizar la consistencia general del sistema de ítems configurado y obtener una evidencia mayor sobre la conveniencia de mantener o eliminar cada indicador de la encuesta que después sería aplicada para contrastar su comportamiento sobre el terreno. El resultado de este proceso simplificó de forma considerable el instrumento. La primera sección que abordaba la valoración de las técnicas docentes utilizadas en el aula compuesta por 15 ítems se eliminó, por los bajos valores obtenidos en el criterio de viabilidad. También se eliminó por el mismo motivo la cuarta sección, que presentaba dos escalas para valorar el perfil personal del alumnado, compuesta por 40 ítems en su totalidad. La segunda sección se mantuvo con 51 ítems donde se capta la percepción del alumnado sobre su formación en emprendimiento social, contribuyendo a tomar la decisión de reducir de 10 a 7 ítems en la quinta sección de variables sociodemográficas por las bajas puntuaciones en los criterios de relevancia y estabilidad.

Además, en la encuesta inicial (ver anexo 5) se preguntaba importancia, cantidad de formación y adecuación de la formación recibida, pero se decidió eliminar la parte de adecuación de la formación recibida por varios comentarios de los revisores que indicaban el agotamiento en la validación del instrumento con previsible afectación en las respuestas de los destinatarios de la encuesta. De esta manera, la herramienta se redujo de cinco a dos páginas.

El cuestionario final (ver anexo 6) está formado por cuatro bloques principales: i) datos de identificación, configurado por preguntas de respuesta cerrada mayoritariamente (estudios de acceso, formación complementaria en emprendimiento social, trabajo, etc.) y algunas preguntas de respuesta abierta (sexo, edad, titulación, nota media acceso, etc.); ii) cantidad de formación recibida, formado por 51 ítems de respuesta cerrada en base a una escala Likert del 1 al 5 donde se ha de puntuar desde “*no me han formado nada*” a “*me han formado mucho*”; iii) importancia de la formación recibida, formado por 51 ítems de respuesta cerrada en base a una escala Likert del 1 al 5 donde se ha de puntuar desde “*nada importante*” a “*muy importante*”; y el iv) intencionalidad emprendedora, formado por 27 ítems de respuesta cerrada en base a una escala Likert del 1 al 5 donde se ha de puntuar desde “*totalmente en desacuerdo*” hasta “*totalmente de acuerdo*”.

La validación de las propiedades psicométricas del cuestionario resultante del proceso de validación anterior se llevó a cabo a partir de la administración del cuestionario a 85 estudiantes de último curso de dos grados universitarios de la *Universitat de València*, durante el curso 2018-2019 (33 de educación social y 52 de pedagogía). Se utilizó el programa estadístico *Statistical Package for Social Science* (SPSS 19) para su tratamiento.

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

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

La población del presente estudio es el alumnado de último año, con el 75% de los créditos aprobados en 2019-2020, que según datos recogidos en el Anuario de Datos Estadísticos de la *Universitat de València* supone un total de 4.009 estudiantes. Para determinar la muestra se escogió el método de muestreo aleatorio estratificado, el cual simplifica los procesos de selección y reduce el error muestral. Dicho método consiste en considerar categorías típicas diferentes entre sí (estratos) que poseen gran homogeneidad respecto a alguna característica, para conseguir la adecuada representatividad de los estratos. Por ello, antes de determinar la muestra necesaria se definió la representatividad por área de conocimiento (estratos) en base a nuestra población. Así, del total de la población el 49% estaba cursando algún grado del área de Ciencias Sociales y Jurídicas, el 13% en Arte y Humanidades, el 23% en Ciencias de la Salud, el 6% en Arquitectura e ingeniería y el 9% restante en grados del área de Ciencias. A partir de estos datos se realizó una estimación de representatividad para extraer la muestra, preservando un 95% de nivel de confianza, un margen de error del 5% y un 50% de heterogeneidad, concluyendo que eran necesarias 351 encuestas en la investigación (ver tabla 9).

Tras el cálculo de estos porcentajes sobre el alumnado matriculado en el último curso, y con el 75% de los créditos aprobados, durante el curso 2019-2020 de Ciencias Sociales y Jurídicas (nº 1.953), Arte y Humanidades (nº 506), Ciencias de la Salud (nº 933), Arquitectura e Ingeniería (nº 246) y Ciencias (nº 371) se determinó la muestra necesaria para cada una de las áreas de conocimiento: Ciencias Sociales y Jurídicas (nº 172), Arte y Humanidades (nº 46), Ciencias de la Salud (nº 81), Arquitectura e Ingeniería (nº 21) y Ciencias (nº 31).

Tabla 9. Distribución de la muestra por áreas de conocimiento (estratos).

ÁREA DE CONOCIMIENTO	Alumnado de último curso UV (población)	Porcentaje de Representatividad	Encuestas esperadas (muestra necesaria)
Ciencias Sociales y Jurídicas	1.953	49%	172
Arquitectura e Ingeniería	246	6%	21
Arte y Humanidades	506	13%	46
Ciencias de la Salud	933	23%	81
Ciencias	371	9%	31
TOTALES	4.009	100%	351

Fuente: elaboración propia

Para asegurar la representatividad de la muestra en los distintos estratos, la encuesta se administró en diversas titulaciones de una misma área de conocimiento con el propósito de obtener opiniones del alumnado matriculado en grados con orientaciones epistemológicas diferentes. De los 44.751 estudiantes *Universitat de València* matriculados durante el curso 2019-2020 en último curso y con el 75% de créditos aprobados, 20.049 alumnos/as provenían de Ciencias Sociales y Jurídicas, 4.893 alumnos/as de Artes y Humanidades, 9.376 alumnos/as de Ciencias de la salud, 1.894 alumnos/as de Arquitectura e ingeniería y 3.539 alumnos/as de Ciencias. Por ello, se seleccionó una muestra de 22 grados para el pase de las encuestas y se estableció contacto con profesorado de último curso de dichos grados (ver tabla 10).

Tabla 10. Titulaciones seleccionadas pase de encuestas.

ÁREA DE CONOCIMIENTO	TITULACIONES SELECCIONADAS	
Ciencias Sociales y Jurídicas	1. Relaciones Laborales y Recursos Humanos	
	2. Educación Infantil	3. Pedagogía
	4. Educación Social	5. Económicas
	6. Turismo	7. Derecho
Arquitectura e Ingeniería	8. Ingeniería Telemática	9. Ingeniería Informática
	10. Ingeniería Multimedia	
Artes y Humanidades	11. Filosofía	12. Historia
	13. Filología Hispánica	14. Filología inglesa
Ciencias de la salud	15. Odontología	16. Psicología
	17. Nutrición	18. Podología
	19. Enfermería	
Ciencias	20. Biología	21. Química
	22. Matemáticas	

Fuente: elaboración propia.

La selección de profesorado se realizó consultando la página web de la UV, realizando una búsqueda previa por áreas de conocimiento para establecer un listado de posibles contactos de docentes que estuviesen impartiendo alguna asignatura en último curso de grado universitario. En algunos casos se tuvo que contar con más profesorado, teniendo en cuenta la falta de respuesta o la negativa a la participación. Tras configurar el listado de profesorado participante en la encuesta se les consultó la posibilidad de poder administrar la encuesta de dos formas: i) la doctoranda asistía a las sesiones de clase para su administración (11 grupos) o ii) se encargaba el propio profesorado del pase de la encuesta tras su envío previo por correo electrónico o correo interno (11 grupos). El contacto con el profesorado tuvo lugar a lo largo de septiembre y octubre 2019. El pase de encuestas se produjo entre noviembre y diciembre del mismo año, donde finalmente se recogieron 470 encuestas de alumnado de último curso de grado universitario en la *Universitat de València* (ver tabla 11).

Tabla 11. Encuestas administradas por área de conocimiento.

Áreas de conocimiento	Encuestas realizadas
Ciencias Sociales y Jurídicas	172
Arquitectura e Ingeniería	49
Artes y Humanidades	66
Ciencias de la Salud	101
Ciencias	82
TOTAL	470

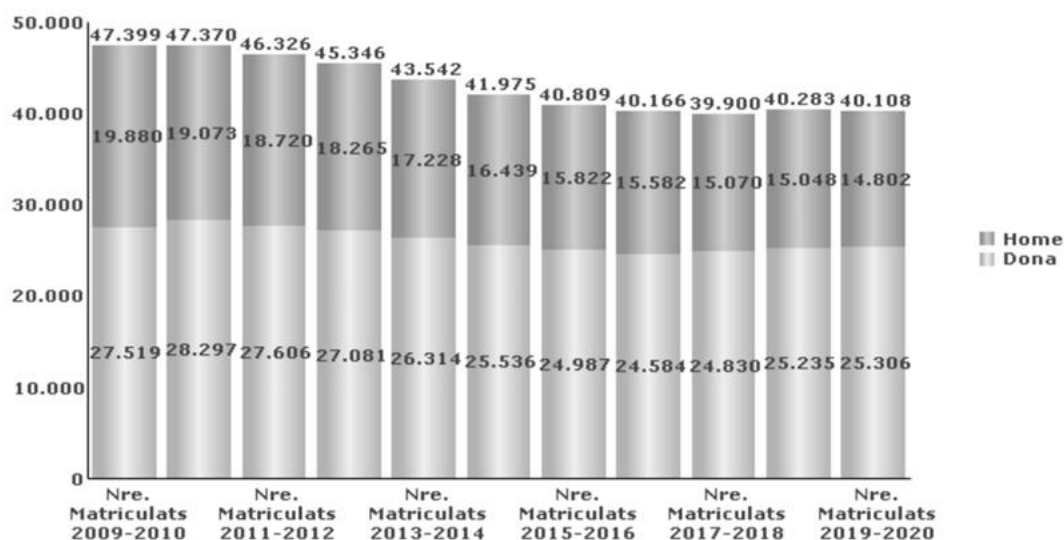
Fuente: elaboración propia

6.3.4.1 Contexto de investigación.

Tras mostrar en el último apartado del marco teórico de la presente tesis el interés por observar el tratamiento de las competencias emprendedoras sociales en el entorno universitario, se ha delimitado el contexto de estudio: la Universitat de València.

Esta institución fue fundada en 1499, bajo el nombre de *Estudi General*. Actualmente, dicha universidad se divide en cuatro campus: *Tarongers*, *Burjassot-Paterna*, *Ontinyent* y *Blasco Ibañez* y cuenta con más de 65.000 estudiantes, siendo así la séptima universidad, respecto al volumen de estudiantes, en el ámbito nacional. Sin embargo, desde 2009 se observa un descenso moderado pero constante en la matrícula universitaria en grados universitarios, hecho que desde 2018 ha cambiado (ver gráfico 8), aumentando de manera constante pero moderada; esta tendencia coincide con los datos generales de matrícula universitaria en universidades públicas, frente al aumento considerable de matrículas en el ámbito privado en los últimos 10 años, que, pese a la subida mencionada, no supone más de un 16% del alumnado total matriculado en enseñanzas universitarias de grado en la actualidad.

Gráfico 8. Evolución del alumnado matriculado en grados universitarios de la Universitat de València.



Fuente: Anuario de Datos Estadísticos de la UV, 2021.

Una de las propuestas de valor de esta institución es la misión por el progreso social y económico, que se concreta en el compromiso con el desarrollo intelectual y material de los pueblos y el avance del conocimiento⁴⁶. En este sentido, una de las cuestiones que promueve como vía de crecimiento económico y social es el emprendimiento. El Vicerrectorado de Investigación y Política Científica se encarga de coordinar, articular e impulsar acciones de fomento del emprendimiento llevadas a cabo por los diferentes servicios, unidades y oficinas universitarias, con el objetivo de representar una ventanilla única de difusión y promoción del emprendimiento universitario, es decir, desde un enfoque transversal. La institución desarrolla multitud de actividades orientadas a promover el emprendimiento y la creación de *spin-off* universitarias y dirigidas a diversos colectivos: estudiantes universitarios/as, graduados/as, profesorado e investigadores/as, e inversores/as. Sin embargo, otras iniciativas asociadas al fomento del emprendimiento, como es el ejemplo de la unidad de *UV emprén*, estrategia institucional de captación de talento universitario, formación en innovación y de validación de ideas/proyectos de importancia social, se coordina por el Vicerrectorado de Empleo y Programas Formativos a través de la Oficina de Políticas

⁴⁶ Página web *Universitat de València*, sección [Valores \(uv.es\)](http://uv.es)

para la Excelencia (OPEX)⁴⁷, quienes ofertan una amplia variedad de recursos para su promoción entre el estudiantado, egresados/as y el profesorado de la *Universitat de València*. En este caso las formaciones, becas y ayudas suelen ofertarse como recursos añadidos de la propia universidad para una formación más específica en emprendimiento, donde también colaboran organismos privados como es el caso de Banco Santander. Curiosamente, la OPEX, unidad de gestión especializada en planificación estratégica, se configura en dos áreas técnicas orientadas a proporcionar asesoramiento y apoyo a los órganos de gobierno: i) campus de excelencia internacional y ii) responsabilidad social e innovación, diferenciando así dos propuestas que podrían unificarse y quizás permitieses promover en mayor sintonía desde la UV un tipo de emprendimiento desde su enfoque social.

En la presente investigación se ha partido del interés por conocer la percepción del alumnado sobre la enseñanza-aprendizaje durante su etapa universitaria de conocimiento, competencias, habilidades y/o actitudes afines al emprendimiento social; incluso se les ha preguntado la importancia que dotan a esta tipología de conocimiento; por último, se ha querido conocer su intencionalidad emprendedora, con el fin también de esclarecer posibles relaciones entre estos tres factores.

⁴⁷ Página web *Universitat de València*, [OPEX \(uv.es\)](http://uv.es)

MARCO EMPÍRICO

Capítulo 7. Resultados.

7.1 Introducción.

En este capítulo se presentan los resultados del trabajo de investigación de la tesis. La investigación ha partido de un análisis contextual a partir del desarrollo de una revisión sistemática de la literatura sobre el tratamiento del emprendimiento social en la educación superior, y en concreto, en la enseñanza universitaria (sección primera).

Inicialmente, se estableció un acercamiento a la definición de la terminología, y también a su utilización en diferentes países del mundo, así como la evolución sobre el tratamiento científico del emprendimiento social.

Posteriormente, se definieron una serie de indicadores y/o características afines al emprendimiento social, derivados de esta revisión sistemática de la literatura, utilizándose el método Delphi, con la participación de un panel de expertos/as que ayudaron a validar dichos indicadores (sección segunda).

Seguidamente, dado que esta investigación pretende conocer el tratamiento del emprendimiento social en el entorno universitario, se ha escogido analizar con mayor detalle el tratamiento realizado por parte de la *Universitat de València*, recogiendo los documentos de verificación de las distintas titulaciones universitarias para poder examinar el currículum prescrito en base a los indicadores previamente validados (sección tercera).

Por último, con la intención de atender a la percepción del estudiantado sobre el grado de adquisición de esta serie de competencias, habilidades y/o actitudes asociadas al emprendimiento social, se concretó un cuestionario que permitió valorar: por un lado, la importancia de la formación de los indicadores presentados; por otro lado, el grado de formación adquirida respecto a estas competencias, habilidades y/o actitudes; por último, el grado de intencionalidad emprendedora del estudiantado que ha respondido a este cuestionario (sección cuarta).

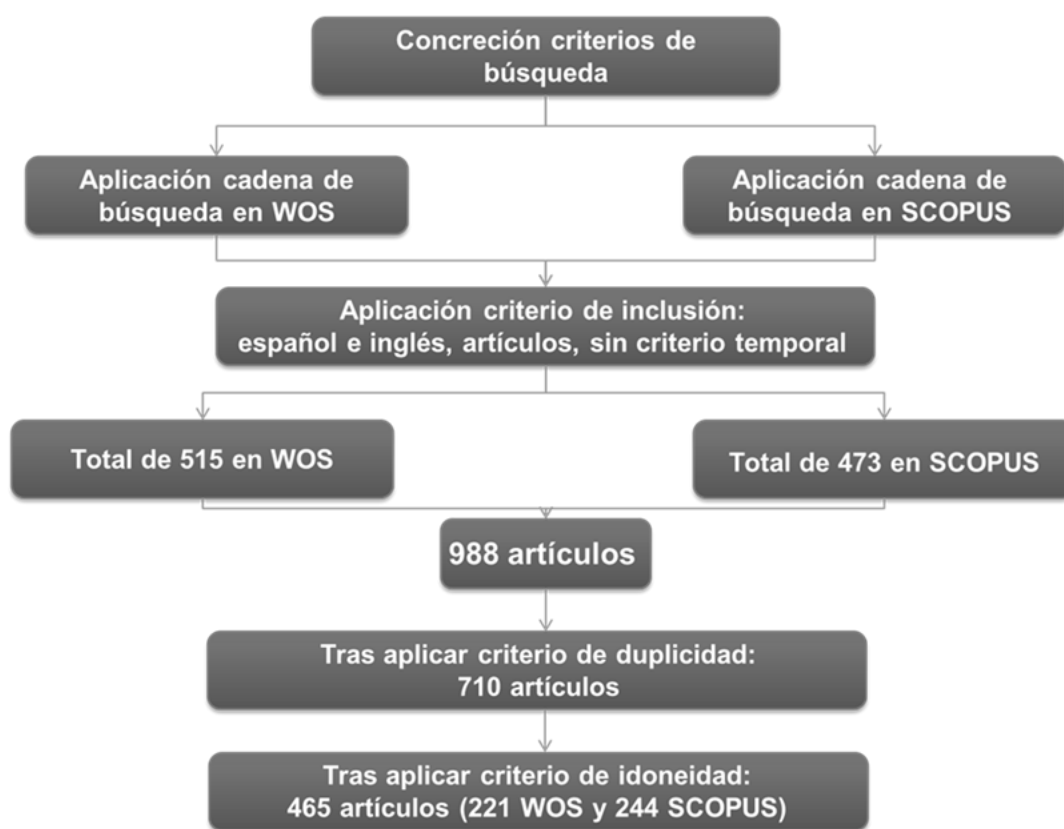
A continuación, se muestran los resultados obtenidos en cada una de las fases de la investigación.

7.2 Experiencias formativas de emprendimiento social en educación superior.

En la presente investigación, se ha realizado una revisión sistemática de la literatura sobre las experiencias formativas de emprendimiento social en educación superior, respondiendo al primer objetivo de la tesis.

En la figura 6 se muestra la definición del protocolo de búsqueda tenido en cuenta en la revisión sistemática, así como los principales resultados tras la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión.

Figura 6. Fase de búsqueda en la revisión sistemática.



Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, se realizó una búsqueda de artículos científicos publicados en las bases de datos *Web of Science* (WOS) y SCOPUS, extrayendo un total de 988 resultados, donde 515 (52%) se ubicaban en WOS y 473 (48%) en SCOPUS. En la tabla 12 se puede observar su distribución en función de los operadores boléanos definidos:

Tabla 12. Resultados brutos de la búsqueda bibliográfica.

	WOS	SCOPUS	TOTAL
emprend* social universi*	110	98	207
emprend* social educa* superio*	31	5	36
“social entrepreneur*” universit*	175	264	439
“social entrepreneur*” high* educ*	199	107	306
TOTALES	515	473	988

Fuente: elaboración propia.

Seguidamente, se utilizó la herramienta *Refworks Quest* para exportar las listas de búsqueda de ambas bases de datos. Seguidamente, se crearon dos carpetas diferenciadas con los listados de búsqueda de las distintas bases de datos para realizar un primer filtrado de duplicidades por separado. De esta manera, tras eliminar duplicidades, se obtuvieron 440 resultados en WOS y 412 resultados en SCOPUS (ver tabla 13).

Tabla 13. Resultados tras eliminar duplicados.

	WOS	SCOPUS	TOTALES
emprend* social universi*	90	88	178
emprend* social educa* superio*	31	2	33
“social entrepreneur*” universit*	167	236	403
“social entrepreneur*” high* educ*	152	86	238
TOTALES	440	412	852

Nota: 75 duplicidades dentro de WOS y 61 duplicidades dentro de SCOPUS.

Fuente: elaboración propia.

Después, se creó otra sección para unificar todas las búsquedas de ambas bases de datos y se volvió a pasar el filtro de duplicidades. De esta manera, se eliminaron los resultados duplicados de WOS, obteniendo un total de 710 artículos, reduciendo un 28% del total de las búsquedas iniciales (ver tabla 14).

Tabla 14. Resultados depurados eliminando duplicados.

	TOTAL SIN DUPLICADOS
emprend* social universi*	174
emprend* social educa* superio*	25
“social entrepreneur*” universit*	324
“social entrepreneur*” high* educ*	187
TOTALES	710

Nota: 142 trabajos son duplicados de WOS a SCOPUS.

Fuente: elaboración propia.

Tras eliminar todas las duplicidades, se realizó un análisis cualitativo a partir de la lectura de los títulos de 710 artículos recogidos para discernir aquellos que realmente abordan experiencias formativas sobre emprendimiento social en educación superior, y de esta manera aplicar los criterios de inclusión y exclusión. Para el desarrollo de este análisis cualitativo se leyeron los resúmenes de aquellos textos que no indicaba información suficiente para discernir su tipología en su título. Finalmente, se seleccionaron 465 artículos que se acotan al ámbito de estudio (ver tabla 15), es decir, un 47% de la búsqueda total inicial.

Tabla 15. Resultados aplicación criterios inclusión/exclusión.

	WOS	SCOPUS	TOTAL
emprend* social universi*	63	39	102
emprend* social educa* superio*	8	0	8
“social entrepreneur*” universit*	71	160	231
“social entrepreneur*” high* educ*	79	45	124
TOTALES	221	244	465

Fuente: elaboración propia.

7.2.1 Áreas predominantes en la producción científica.

Para abordar la comprensión de las diferentes temáticas en torno a la publicación sobre el objeto de estudio, se delimitaron una serie de tópicos recurrentes (ver tabla 16). Estos tópicos giran en torno a i) impacto del currículum en la creación de empresas, presentación de programas formativos, metodologías didácticas (aprender haciendo, Aprendizaje-Servicio, Aprendizaje Basado en Proyectos), contenidos (29,5%); ii) intenciones, actitudes, características psicológicas (factores individuales) del alumnado para emprender (17,2%); iii) impacto del emprendimiento universitario en el fortalecimiento de la relación Universidad-Empresa a través del trabajo en red, potencial de los viveros e incubadoras de empresas, papel del Tercer Sector, responsabilidad social (14,8%); iv) identificación de competencias para el Emprendimiento, el papel de la formación en el conocimiento de la cultura emprendedora (11,8%); v) descripción de experiencias y tendencias de atención al emprendimiento universitario (9,5%); vi) revisión del concepto en la literatura y contraste con experiencias (9,5%); vii) estrategias de motivación a emprender (3,9%) y viii) características del profesorado y su metodología en el desarrollo del emprendimiento en el aula (3,9%).

Tabla 16. Áreas de investigación de las publicaciones sobre emprendimiento social en el entorno universitario.

Área de investigación	Nº	%
1. Desarrollo curricular y metodologías docentes	137	29,5
2. Intenciones y actitudes emprendedoras en estudiantes universitarios	80	17,2
3. Impacto del emprendimiento universitario en el fortalecimiento de la relación U-E	69	14,8
4. Enseñanza a estudiantes universitarios para emprender	55	11,8
5. Descripción del emprendimiento universitario	44	9,5
6. Desarrollo conceptual del término emprendimiento (social)	44	9,5
7. Motivación a egresados para emprender	18	3,9
8. Relación docente y enseñanza del emprendimiento	18	3,9
Total	465	100%

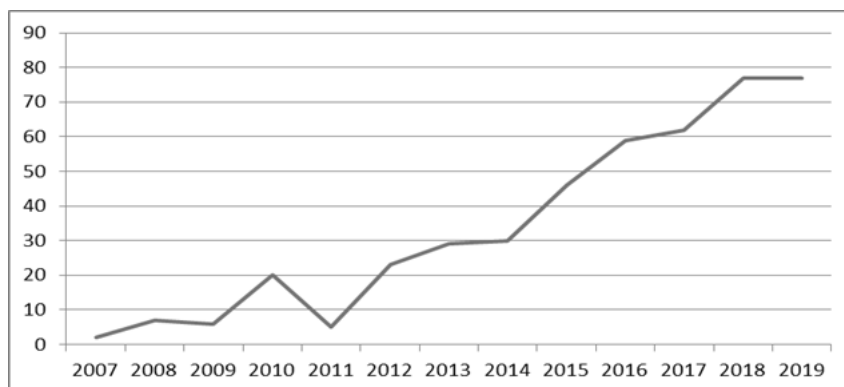
Fuente: elaboración propia.

Las publicaciones sobre emprendimiento social en educación superior se enmarcan en diversas subcategorías, aunque los porcentajes más altos de publicación se observan en torno a los modelos de integración curricular que sientan las bases de un posible marco metodológico para la enseñanza-aprendizaje del emprendimiento social. También existe interés en el estudio de aquellas intenciones, actitudes, características psicológicas del estudiantado a la hora de emprender, cuestión que puede asociarse a la dificultad en la conceptualización del emprendimiento social, lo cual obstaculiza la determinación del “*perfil emprendedor/a social*”. De esta manera, se observa interés en desarrollar investigaciones orientadas a implementar un marco teórico que clarifique su delimitación, frente a trabajos de naturaleza empírica.

7.2.2 Evolución de la producción científica.

La publicación sobre emprendimiento social en educación superior tiene una reciente trayectoria, observándose las primeras publicaciones en torno al año 2007. En los últimos años se ha producido un aumento de publicaciones científicas, mostrando una evolución discreta pero creciente respecto al objeto de estudio (ver gráfico 9). Concretamente, si atendemos a los últimos 7 años el índice de publicación crece notoriamente, pese a las fluctuaciones; en 2019, el índice de publicación triplica el número de publicaciones respecto al 2012; estas evidencias son un signo del interés latente que este ámbito de estudio suscita.

Gráfico 9. Evolución del %de publicación sobre emprendimiento social en el ámbito universitario.

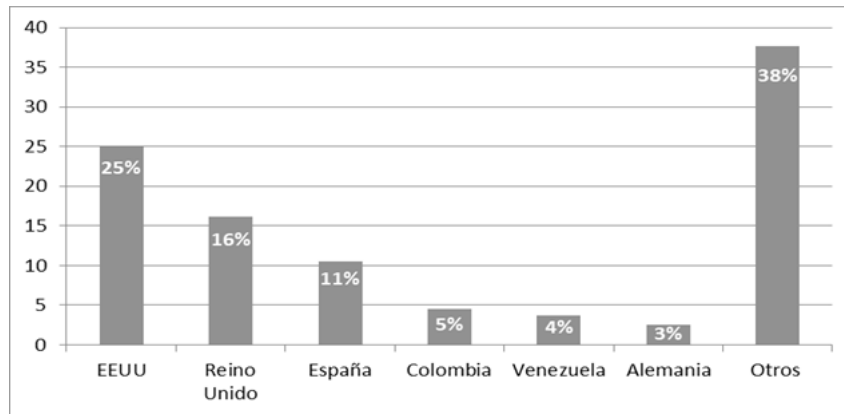


Fuente: elaboración propia.

7.2.3 Distribución geográfica de la producción científica.

Los seis países con mayores índices de publicación en torno a la temática de estudio entre el 2007 y el 2019 fueron EEUU (25%), Reino Unido (16%), España (11%), Colombia (5%), Venezuela (4%), Alemania (3%). El resto de publicaciones (38%) engloba: i) publicaciones que no indican su lugar de publicación (9%); ii) publicaciones recogidas en esta búsqueda (29%), con índices de publicación por debajo del 3%, las cuales aluden mayoritariamente a países europeos, algunos ejemplos son: Holanda, Finlandia, Suecia, Francia o Dinamarca (ver gráfico 10).

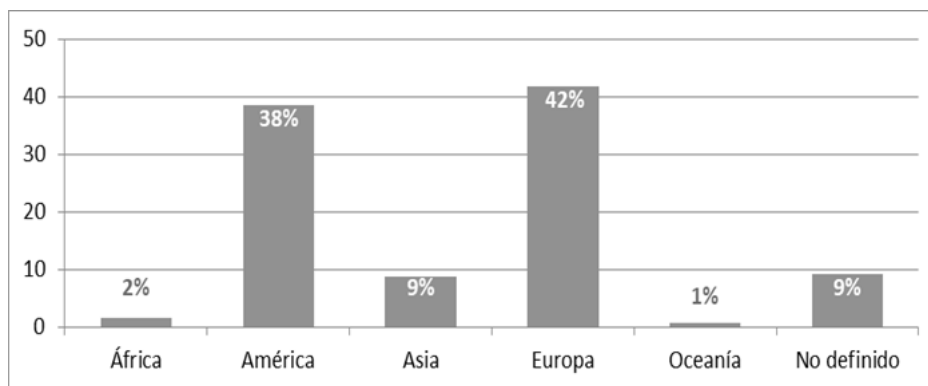
Gráfico 10. Publicaciones sobre emprendimiento social en el ámbito universitario según el país de publicación.



Fuente: elaboración propia.

Tras observar este gráfico, se puede afirmar que existen países que se han especializado, en mayor medida, en la investigación sobre el tratamiento del emprendimiento social en el ámbito universitario, ya que existe una amplia diferencia entre los tres primeros países con índices más altos de publicación (entre un 11% y un 25% respecto al total) y el resto, siendo así Estados Unidos, Reino Unido y España las áreas geográficas más interesadas en la producción científica y la investigación sobre el objeto de estudio. Sin embargo, analizando el índice de publicación por continente, se observa que existe un nivel de publicación similar entre Europa (41%) y América (38%), los países con mayores publicaciones sobre el objeto de estudio respectivamente (ver gráfico 11). Este hecho responde a que mayoritariamente en América las publicaciones se desarrollan en Estados Unidos, mientras que en el continente europeo las publicaciones se reparten en mayor medida entre países como Reino Unido, España, Alemania, Holanda, Croacia, Francia, Eslovaquia, Bulgaria y Polonia.

Gráfico 11. Publicaciones sobre emprendimiento social en el ámbito universitario por continente.

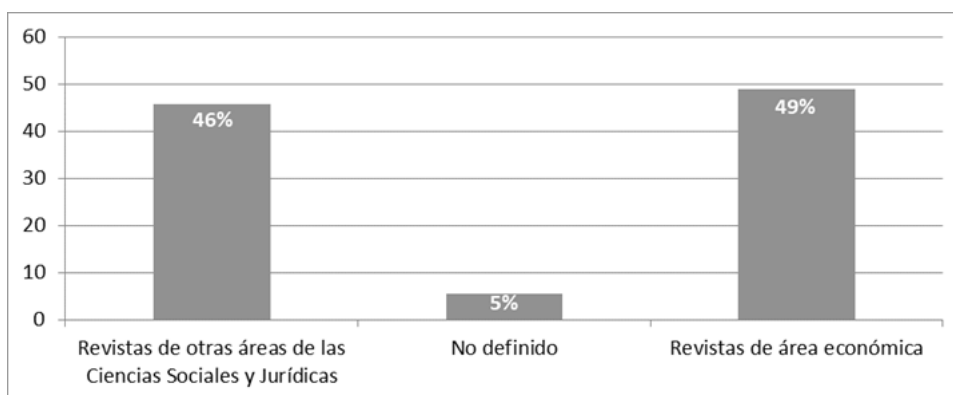


Fuente: elaboración propia.

7.2.4 Tipologías de revistas que publican sobre emprendimiento social.

Si atendemos a la tipología de revistas que publican sobre emprendimiento social nos encontramos ante una realidad muy diversa. Dada la transversalidad del término emprendimiento social se observa que las revistas que publican sobre el objeto de estudio no son exclusivamente del área económica (49%), sino que un porcentaje notorio se enmarca en otras áreas de las Ciencias Sociales y Jurídicas (46%), como pueden ser la filosofía, psicología, sociología, etc. mostrando así un escenario muy igualado entre el protagonismo otorgado a dicha terminología desde ambas áreas (ver gráfico 12).

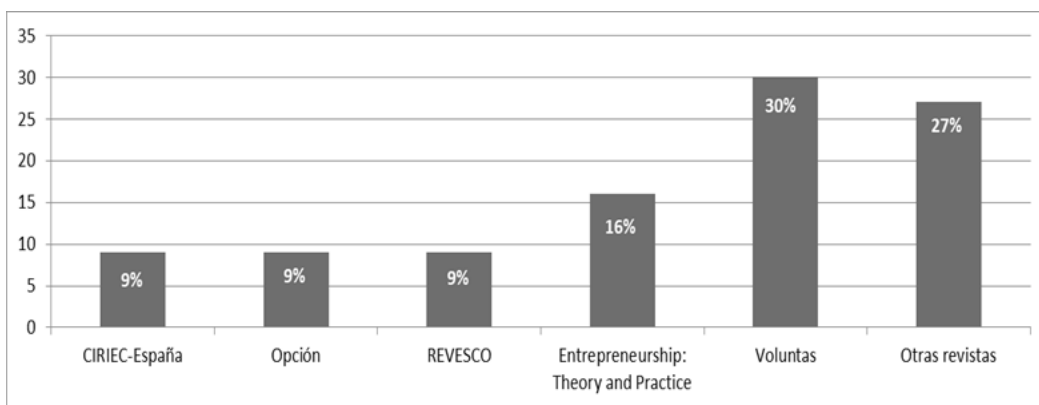
Gráfico 12. Clasificación de las revistas que publican sobre emprendimiento social en entornos universitarios.



Fuente: elaboración propia.

En este interés por conocer en mayor detalle aquellas revistas con mayores índices de publicación sobre emprendimiento social en el entorno universitario (ver gráfico 13) se observan que entre las cinco revistas con mayores publicaciones al respecto, tres de ellas *Entrepreneurship: Theory and Practice* (16%), CIREC-España (9%) y Revesco (9%) son revistas de área económica, mientras que otras dos revistas como Opción (9%) y Voluntas (30%), se vinculan a otras áreas de las Ciencias Sociales y Jurídicas, siendo esta última la que engloba el índice más alto de publicación sobre el objeto de estudio.

Gráfico 13. Revistas con mayor índice de publicación sobre emprendimiento social en entornos universitarios.



Fuente: elaboración propia.

El estudio y/o abordaje del emprendimiento social en la literatura científica y académica se ha realizado desde distintos enfoques epistemológicos, lo cual explica las diversas corrientes de estudios sobre este fenómeno: desde el enfoque económico, pero también desde la vertiente social, donde se valora el impacto entre la ciudadanía y el ecosistema emprendedor; sin olvidar el interés en la caracterización del perfil emprendedor, por lo que también interviene la vertiente psicológica y sociológica; además, al abordar el tratamiento de esta terminología en entornos universitarios, es de especial interés recoger todas aquellas corrientes pedagógicas en cuanto a su trabajo en el aula, desde las metodologías de enseñanza-aprendizaje, hasta los roles del alumnado-profesorado, e incluso recursos pedagógicos afines para su enseñanza-aprendizaje.

7.2.5 Síntesis de resultados y discusión de la revisión sistemática.

El emprendimiento social, pese a la dificultad para su definición, ha adquirido gran relevancia en los últimos años. Prueba de ello se observa en el fomento de su formación y/o promoción desde distintos ámbitos, como, por ejemplo, desde las instituciones universitarias como agentes de transferencia y difusión de conocimiento y tecnologías a la sociedad, en su esfuerzo por alcanzar la Tercera Misión (Comisión Europea, 2000).

El compromiso cívico de las universidades invita a enseñar competencias vinculadas al emprendimiento social (Beltrán-Llavador, Íñigo-Bajo y Mata-Segreda, 2014). Uno de los ejes de la Tercera Misión universitaria es el emprendimiento, entendido como una competencia que recoge un conjunto de habilidades y destrezas (creatividad, liderazgo, trabajo en equipo, innovación, toma de decisiones, etc.) todas ellas demandadas en el ámbito personal, social y profesional (Paños, 2017).

En este capítulo, se han presentado los resultados obtenidos en la investigación llevada a cabo para revisar sistemáticamente las experiencias de emprendimiento social en el ámbito universitario y poder esclarecer el tipo de tratamiento realizado en esta etapa universitaria, su trayectoria y el grado de utilización de la terminología en dicho ámbito.

El objeto de estudio de la presente investigación es un campo muy dinámico que está recibiendo un interés creciente, aunque todavía limitado. Este interés se evidencia porque es un campo altamente diversificado, con amplia variedad de temáticas dentro del fenómeno observado, cuestión que indica un avance en el proceso de consolidación del emprendimiento social como disciplina científica. Las tres áreas de interés predominantes se engloban en publicaciones referentes a: i) desarrollo curricular o posibilidades metodológicas para la enseñanza-aprendizaje del emprendimiento social, ii) análisis de intenciones/actitudes emprendedoras en el estudiantado universitario, haciendo esta distinción del emprendimiento social y iii) el fortalecimiento de la relación entre universidad-empresa a través de experiencias y/o pruebas piloto de emprendimiento social en el ámbito universitario. Se observa pues, un especial interés en desarrollar investigaciones orientadas a implementar un marco teórico (revisión teórica, análisis de contenido) que clarifique su delimitación, frente a trabajos de naturaleza empírica (descriptivos, experienciales y estudios de caso).

Las publicaciones sobre experiencias de emprendimiento social en el ámbito universitario se agrupan en ámbitos de interés diferentes entre sí observándose en este caso, según el criterio de la investigadora, ocho categorías diferenciadas: i) desarrollo curricular y metodologías docentes, ii) intenciones y actitudes emprendedoras en estudiantes universitarios, iii) impacto del emprendimiento universitario en el fortalecimiento de la relación U-E, iv) enseñanza a estudiantes universitarios para emprender, v) descripción del emprendimiento universitario, vi) desarrollo conceptual del término emprendimiento social, vii) motivación a egresados para emprender y, viii) relación docente y enseñanza del emprendimiento. Entre las ocho categorías se recoge mayor porcentaje de publicación en aquellas áreas que aluden al desarrollo curricular, metodológico, actitudinal y/o conceptual, representando más de la mitad de las publicaciones recogidas (áreas de investigación I, IV, VI y VIII). Por lo que el área predominante entre las publicaciones se asocia a la integración curricular y su interés en el fomento dentro del aula por parte de las instituciones universitarias a favor de la creación de un modelo pedagógico de enseñanza-aprendizaje del emprendimiento social. Este hecho se puede asociar a que el emprendimiento social en el ámbito universitario es una línea reciente de investigación con menos de 20 años de trayectoria en la literatura científica, por lo que es comprensible que exista un mayor índice de publicación en el desarrollo de marco teórico afín.

A pesar del creciente interés en el campo de estudio, cabe destacar que las primeras publicaciones sobre dicha terminología en el ámbito universitario se sitúan en el año 2002. Por lo que se evidencia una evolución constante sobre la publicación científica en relación al objeto de estudio desde el 2007 hasta el 2020. El crecimiento se ha producido en mayor medida en las publicaciones a partir de 2013, hecho que se puede asociar al crecimiento continuo de la Economía Social como motor de desarrollo social y económico en la actualidad. La evolución del sector de la Economía Social ha sido continua y creciente, desde mediados de los noventa. Los años donde se ha publicado un mayor número de trabajos sobre emprendimiento social coinciden con la finalización de la anterior recesión económica mundial (2008-2014), hecho que pone de manifiesto el impacto generado por el ecosistema social como solución no solo económica, sino también social a las grandes desigualdades agravadas por la anterior crisis sufrida.

El auge del emprendimiento social en Europa viene motivado, principalmente, por la inestabilidad social y económica, seguida por una motivación añadida en la búsqueda

de economías más respetuosas, solidarias y justas (GEM, 2015). Este compromiso, a su vez, viene seguido del interés de organismos internacionales, como la Comisión Europea, en el emprendimiento social al buscar, con la nueva estrategia europea, un crecimiento sostenible e inteligente (Canales, 2015). De hecho, en los últimos años se han propuesto políticas innovadoras en favor del desarrollo local y la Economía Social que potencian la normalización de este perfil económico en Europa (Comisión Europea, 2015). A este auge hay que añadir el compromiso por parte de las instituciones educativas, en este caso de las universidades, por la promoción y la enseñanza de competencias afines al emprendimiento social, favoreciendo así el logro de la Tercera Misión universitaria (Marina, 2010). De esta manera, se observa una evolución paralela del ecosistema social del emprendimiento y el creciente interés en abordar su enseñanza-aprendizaje a través de investigaciones que se plasman en publicaciones científicas.

Analizando el porcentaje de publicación por ámbito geográfico se observa que existen tres países que se han especializado en mayor medida en la investigación sobre el tratamiento del emprendimiento social en el ámbito universitario (EEUU, Reino Unido y España), mostrando una amplia diferencia respecto al resto de países. Sin embargo, analizando el índice de publicación por continente, se observa que pese a tener un nivel de publicación similar entre Europa y América, es el continente europeo quien engloba mayor porcentaje de publicación, hecho que corresponde con el apoyo político y de organismos internacionales que se ha llevado a cabo en este territorio, tal y como se mencionaba en el párrafo anterior.

Una de las razones por las que Europa ha desarrollado más investigación alrededor del emprendimiento social y su integración al ámbito universitario reside en el interés por la Comisión Europea en su promoción y difusión por el impacto social y las posibilidades de crecimiento económico que ofrece frente a las últimas crisis económicas sufridas. Tres de los ejes que recoge dicha institución para el trabajo en la mejora de la expansión de dicha terminología entre el 2014-2020 son: i) mejorar el acceso de las empresas sociales a la financiación, cuestión que se ha mejorado a través de dotaciones extraídas de fondos públicos a empresas sociales, así como, se han reformado los Fondos Estructurales para facilitar la financiación de las empresas sociales; también se ha contado con la intervención de inversiones privadas a través del Fondo Europeo de emprendimiento social; ii) se ha dotado de mayor visibilidad a las empresas sociales, para ello, se ha creado la plataforma en línea Innovación Social Europa, se ha concedido mayor financiación a

los programas *La Juventud en Acción*, *Erasmus +* y otros programas en el ámbito de la educación para educar y formar a Emprendedores/as Sociales en Europa, se ha creado El Foro de las PYME en 2010, se ha ayudado a autoridades nacionales a comprender cómo funciona el sector para ayudar a los ecosistemas locales y nacionales de emprendimiento social, entre otras medidas; por último, iii) se ha mejorado el entorno jurídico, por ejemplo, ofreciendo mayores niveles de proporcionalidad y flexibilidad a las autoridades públicas a la hora de otorgar ayudas estatales a las empresas sociales, facilitando las actividades transfronterizas, mejorando las opciones legislativas y no legislativas para tratar de reformar la actual situación de las Empresas Sociales en Europa (Comisión Europea, 2015).

El emprendimiento social es, además de una alternativa sostenible de creación de riqueza en nuestro país, una oportunidad para repensar el trabajo por competencias en las universidades, abordando la forma idónea de su enseñanza-aprendizaje y teorizando sobre su integración curricular, cuestión que ya fue tratada en el marco teórico de la presente tesis. Tal y como se corrobora también con el presente estudio, Europa se encuentra a la cabeza en cuanto a investigación sobre emprendimiento social en el entorno universitario para el desarrollo del mercado y el de la propia ciudadanía (Saldaña y Coutiño, 2012). A continuación, se dará un paso más allá para validar aquellas competencias que mejor definen al emprendimiento social con la intención de aunar esfuerzos en la investigación de la posible integración curricular en el ámbito universitario de las mismas.

7.3 Operativización del término emprendimiento social.

En la presente investigación se ha utilizado la técnica del método Delphi respondiendo al segundo objetivo: operativizar la construcción teórica del término “emprendimiento social”, identificando sus características en relación a indicadores asociados a la formación integral del alumnado en base a tres dimensiones: procesamiento de la información, aspectos personales y/o interacción social del sujeto, que lo diferencian del término “emprendimiento”. Para la puesta en práctica del método Delphi se contó con un panel de personas expertas formado por 22 integrantes (8 personas académicas y 14 personas emprendedoras sociales). En la primera ronda las 22 personas respondieron al cuestionario; sin embargo, en la segunda ronda del cuestionario Delphi se produjo un abandono del 22,7%, contando con la colaboración de 17 participantes de la primera

ronda, (5 personas académicas y 12 personas emprendedoras sociales). Teniendo en cuenta que el margen sugerido para el buen uso del método es de 7 a 50 personas (Landeta, 1999) el número del panel de personas expertas es aceptable.

7.3.1 Posicionamiento global de la persona experta respecto al emprendimiento social.

En este apartado, se muestra el análisis descriptivo de los ítems del segundo bloque del cuestionario, donde el panel de personas expertas señaló su grado de acuerdo en relación a diferentes ítems diferenciando entre el concepto de emprendimiento y emprendimiento social. Se ha tomado en consideración estudios que establecen el alcance del consenso en una pregunta con dos alternativas, cuando una respuesta acumula el 70% de las valoraciones o en una pregunta de respuesta múltiple, cuando un ítem acumula al menos el 50% de las respuestas previos (Landeta, 2006; García-Aracil y Palomares-Montero, 2012).

En la tabla 17 se observa que el mayor consenso se alcanzó en la caracterización del término emprendimiento social, donde existe un alto acuerdo en vincular el término a indicadores como: “*Crea beneficios sociales*” (77,8%), “*Favorece el impacto social*” (72,2%), “*Se preocupa por la creación de valor social*” (72,2%), “*Hace frente a los altos niveles de desigualdad social y pobreza*” (66,7%), está “*Asociado a la dimensión práctico-moral del trabajo*” (61,1%), “*Es la creación de una empresa que tiene una misión social o impulsa el cambio social*” (61,1%), “*Favorece la inserción laboral de colectivos en riesgo de exclusión social*” (55,6%), está “*Asociado a la dimensión estético-expresiva del trabajo*” (50,0%) y “*Favorece la inserción laboral de personas desempleadas*” (50,0%). También existe un alto acuerdo en no vincular al emprendimiento social la “*Promoción de sujetos neoliberales inspirados por una racionalidad mercantilista*” (66,7%). Atendiendo a aquellos ítems que no han alcanzado consenso en su vinculación con el emprendimiento social, pero sumando algunos de sus porcentajes ayudan a esclarecer su delimitación hacia este enfoque cabe destacar: “*Promueve sujetos socialmente críticos, preocupados por el desarrollo social*”, “*Es la aplicación de la iniciativa empresarial al ámbito de lo social, uniendo negocios con benevolencia*”.

En relación al término emprendimiento, sólo se ha alcanzado el consenso en relación al hecho de que el emprendimiento *“Busca generar valor mediante la explotación de nuevos productos”* (50%). En este caso, conviene subrayar algunas de las afirmaciones que, pese a no alcanzar en ninguna de sus opciones el consenso, sumando las respuestas de mayor acuerdo (puntuaciones 5 y 6) consiguen un porcentaje de consenso favorable: *“Aumenta la productividad y la competitividad”*, *“Recupera la productividad y la competitividad”*. Además, también atendiendo a la suma de indicadores, en este caso de los valores más bajos (entre 1 y 3), se ha alcanzado consenso en no relacionar con el término emprendimiento los siguientes ítems: *“Es la aplicación de la iniciativa empresarial al ámbito de lo social, uniendo negocios con benevolencia”*, *“Promueve sujetos socialmente críticos, preocupados por el desarrollo social”* y *“Asociado a la dimensión práctico-moral del trabajo”*.

Seguidamente, cabe definir aquellos ítems que no han alcanzado consenso, pero atendiendo a la suma de sus porcentajes indican que definen a ambos términos por igual: *“Favorece la iniciativa empresarial (creación de empresa)”*, *“Se preocupa por la creación de valor económico”*, *“Capacidad de transferencia de ideas innovadoras a la práctica”* y *“Habilidad para planificar y gestionar proyectos orientados a un fin”*.

Tras analizar los resultados expuestos, se observa que el estudio Delphi ha permitido validar algunas diferencias entre ambas terminologías, algunas de ellas ya mencionadas en el marco teórico de esta tesis. Respecto al término emprendimiento, se asocian ítems sobre la búsqueda del lucro, su vinculación con corrientes neoliberales, la competencia y la explotación de bienes y servicios para aumentar la productividad (Herrera y Montoya, 2013; Álvarez y Busenitz, 2001; Shane y Venkataraman, 2000). Sin embargo, respecto a la delimitación del término emprendimiento social, se observan ítems más afines al desarrollo social, la dimensión práctico-moral del trabajo y la promoción de los sujetos críticos, cuestión que refleja una mayor caracterización del perfil emprendedor social por algunos rasgos asociados a la personalidad, a las actitudes y valores (Thompson, 2008; Zahra et al., 2009; Dacin et al., 2011; Cukier et al., 2011).

Tabla 17. Opinión de las personas expertas respecto al grado de acuerdo en las afirmaciones para conceptualizar el término (fila=100%).

	Emprendimiento						Emprendimiento social					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Aumenta la productividad y la competitividad.		5,6	16,7	33,3	22,2	22,2		11,1	33,3	16,7	11,1	27,8
Recupera la productividad y la competitividad		11,1	16,7	33,3	22,2	16,7	5,6	5,6	33,3	16,7	11,1	27,8
Hace frente a los altos niveles de desigualdad social y pobreza.	16,7	33,3	16,7	22,2	5,6	5,6				11,1	22,2	66,7
Favorece la iniciativa empresarial (creación de empresa).			5,6	22,2	38,9	33,3		5,6	16,7	16,7	27,8	33,3
Favorece el impacto social.	16,7	38,9	11,1	22,2		11,1				5,6	22,2	72,2
Crea beneficios sociales.	5,6	27,8	16,7	22,2	16,7	11,1				5,6	16,7	77,8
Promueve sujetos neoliberales inspirados por una racionalidad mercantilista.	11,1	11,1	22,2	5,6	44,4	5,6	66,7	27,8		5,6		
Promueve sujetos socialmente críticos preocupados por el desarrollo social.	11,1	33,3	22,2	16,7	11,1	5,6			5,6	16,7	44,4	33,3
Asociado a la dimensión cognitivo-instrumental del trabajo.		22,2	27,8	16,7	22,2	11,1	11,1	27,8	27,8	27,8	5,6	
Asociado a la dimensión práctico-moral del trabajo.	5,6	16,7	16,7	22,2	33,3	5,6			5,6	11,1	61,1	22,2
Asociado a la dimensión estético-expresiva del trabajo.		11,1	16,7	27,8	27,8	16,7			5,6	5,6	50,0	38,9
Es la aplicación de la iniciativa empresarial al ámbito de lo social, uniendo negocios con benevolencia.	44,4	27,8	16,7	11,1			11,1	11,1		38,9	27,8	11,1
Es la creación de una empresa que tiene una misión social o impulsa el cambio social.	27,8	33,3	16,7	11,1	5,6	5,6			5,6		33,3	61,1
Se preocupa por la creación de valor económico.		5,6	5,6	33,3	22,2	33,3		11,1	11,1	38,9	38,9	
Se preocupa por la creación de valor social.	11,1	38,9	27,8	5,6	11,1	5,6					27,8	72,2
Favorece la inserción laboral de personas desempleadas.	5,6	22,2	11,1	33,3	22,2	5,6			5,6		50,0	44,4
Favorece la inserción laboral de colectivos en riesgo de exclusión social.	38,9	38,9		16,7	5,6				5,6		38,9	55,6
Busca generar valor mediante la explotación de nuevos productos.		5,6	16,7		50,0	27,8		11,1	44,4	16,7	16,7	11,1
Capacidad de transferencia de ideas innovadoras a la práctica.	5,6	5,6	11,1	22,2	33,3	22,2		5,6	11,1	27,8	22,2	33,3
Habilidad para planificar y gestionar proyectos orientados a un fin.		5,6	27,8	16,7	22,2	27,8		11,1	11,1	5,6	38,9	33,3

* Escala Likert de (1) “Totalmente en desacuerdo” a (6) “Totalmente de acuerdo”

Fuente: elaboración propia.

7.3.2 Operativización del término: conocimientos, procedimientos y actitudes vinculados al emprendimiento social.

A continuación, se presenta el análisis descriptivo de los ítems correspondientes al tercer bloque del cuestionario, en relación a la opinión de las personas expertas sobre un listado de indicadores que se propone para caracterizar, y diferenciar, al emprendimiento social (ver tabla 18). Dado que algunas investigaciones ya señalan la convergencia entre el perfil del emprendedor mercantil y social (Drayton, 2002), también existen diferencias recogidas por diferentes autores (Austin et al. 2006).

En el anterior apartado, se vislumbraba en la opinión del panel de personas expertas esa corriente diferencial entre ambos términos; por ello, con la intención de ir más al detalle en la operativización del emprendimiento social, que permitiera identificar similitudes y diferencias, se formuló la pregunta del cuestionario con respuesta múltiple. De esta manera, el panel podría asociar cada uno de los indicadores con el término emprendimiento, con el emprendimiento social o con ambos términos.

El consenso se ha alcanzado en la caracterización de los 60 indicadores recogidos en este estudio, mayoritariamente con porcentajes superiores al 70%.

Además, el panel de expertos indica que 54 de estos indicadores definen de igual modo al emprendimiento y al emprendimiento social, mostrando una vez más la gran convergencia de indicadores que definen a ambos términos (Drayton, 2002). Aunque, cuatro de estos indicadores no han mostrado porcentajes altos de consenso (55,6%): “*Capacidad de conciliación*”, “*Expresión de las emociones*”, “*Construcción de redes de apoyo fácilmente*” y “*Capacidad crítica*”.

Además, cabe destacar que ningún indicador ha sido señalado de forma exclusiva como definitorio del emprendimiento.

Sin embargo, dada la diferencia que existe entre ambos términos, se ha alcanzado consenso en identificar de forma exclusiva seis de los indicadores con el emprendimiento social: “*Altruismo*” (94,4%), “*Solidaridad*” (72,2%), “*Compromiso con los demás*” (66,7%), “*Responsabilidad Social*” (66,7%), “*Comprensión hacia los demás*” (61,1%) y “*Participación*” (55,6%).

Tabla 18. Caracterización del emprendimiento / emprendimiento social
(fila=100%).

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

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

Fuente: elaboración Propia.

En la tabla 19 se muestra la opinión de las personas expertas en relación al ámbito al que hace referencia el indicador: “*Procesamiento de la Información (PI)*”, “*Aspectos Personales (AP)*” o “*Interacción Social*” (IS). Dado que el objetivo de esta pregunta es poder relacionar los distintos indicadores con las dimensiones de la formación integral del alumnado previamente descritos, se formuló la pregunta del cuestionario de manera que únicamente se pudiera marcar una opción entre las cinco posibles y así generar un mapa de indicadores global en función de estos tres ámbitos.

En este caso, el consenso se alcanzó en 57 de los 60 indicadores. Las personas participantes en el estudio Delphi han considerado que, atendiendo a esta pregunta, de los 57 indicadores donde se ha alcanzado consenso: i) 35 de ellos hacen referencia al ámbito de “*Aspectos personales*”, ii) 14 han sido identificados en el ámbito de la “*Interacción social*” y iii) 8 han sido categorizados en el ámbito del “*Procesamiento de la información*”.

Por tanto, se observa una frecuencia considerablemente mayor en la identificación de indicadores asociados a la caracterización del término emprendimiento social con la dimensión asociada a “*Aspectos Personales*”, cuestión que coincide con aquello abordado en el marco teórico, donde apuntaban a una diferenciación del perfil emprendedor social en relación a rasgos asociados a la personalidad, a las actitudes y valores (Thompson, 2008; Zahra et al., 2009; Dacin et al., 2011; Cukier et al., 2011).

Los tres indicadores que no han obtenido el consenso en su categorización son: “*Liderazgo*”, “*Toma de decisiones*” y “*Organización*”. En el marco teórico se observaba como estos indicadores apuntaban a aspectos que convergen tanto en el término emprendimiento, como en el emprendimiento social.

Respecto a los indicadores señalados, por consenso, afines al ámbito de “*Aspectos Personales*” se observan dos niveles de consenso: i) aquellos donde se ha alcanzado un consenso alto (>70%), donde se evidencia de forma notoria la vinculación de indicadores vinculados al yo individual y la construcción y organización de la propia realidad, unido a aspectos afectivos y de autoimagen, como es el caso de “*Aceptación del error/fracaso*” (83,3%), “*Actitud positiva al cambio*” (88,9%), “*Adaptabilidad*” (72,2%), “*Autoconcepto*” (88,9%), “*Autoconfianza*” (94,4%), “*Autoconocimiento/Autocrítica*” (100%), “*Autoeficacia*” (88,9%), “*Autoestima*” (94,4%), “*Capacidad de automotivación*” (94,4%), “*Regulación de las emociones*” (88,9%), “*Compromiso con*

el trabajo” (77,8%), “Control emocional, autocontrol (100%), “Diligencia” (70,6%), “Dotes de control/gestión” (70,6%), “Empatía” (70,6%), “Ética profesional” (82,4%), “Integridad” (88,2%), “Motivación por el logro” (88,2%), “Optimismo” (82,4%), “Paciencia” (100%), “Perseverancia, tenacidad, espíritu de superación, esfuerzo” (94,1%), “Responsabilidad con el trabajo” (88,2%) y “Tolerancia a la frustración” (94,1%); y por otro lado, ii) aquellos indicadores donde, a pesar de haber alcanzado el consenso (>50% en opciones de respuesta múltiple), muestran un porcentaje aceptable, como es el caso de “Autonomía e Independencia” (66,7%), “Autoconcepto” (66,7%), “Asertividad” (66,7%), “Capacidad de conciliación” (55,6%), “Expresión de las propias emociones (55,6%), “Creatividad” (64,7%), “Efectividad” (58,8%), “Exigencia con el trabajo (58,8%), “Flexibilidad” (64,7%), “Intercambio, movilidad” (58,8%), “Proactividad” (58,8%) y “Capacidad crítica” (58,8%).

En cuanto a los indicadores señalados, por consenso, afines al ámbito de la “Interacción social” se muestran también dos niveles: i) aquellos en los que el consenso alcanzado es alto (>70%), y se podría decir, que ponen en evidencia la relación del individuo con otras personas, que ponen en situación de mejora del sujeto frente/con las otras personas en favor de un trabajo social productivo, que son: “Capacidad comunicativa” (88,9%), “Capacidad de motivar a los demás” (88,9%), “Compromiso con los demás” (77,8%), “Construcción de redes de apoyo fácilmente” (88,2%), “Cooperación y colaboración” (94,1%), “Negociación y diálogo” (70,6%), “Participación” (70,6%), “Responsabilidad social” (76,5%) y “Trabajo en equipo” (100%); y por otro lado, ii) aquellos indicadores donde, a pesar de haber alcanzado el consenso (>50% en opciones de respuesta múltiple), muestran un porcentaje aceptable, como es el caso de “Altruismo” (55,6%), “Comprensión hacia los demás” (61,1%), “Confiabilidad (sinceridad)” (66,7%), “Persuasión” (58,8%) y “Solidaridad” (58,8%). Es necesario señalar que existe dispersión en la categorización de algunos indicadores donde, habiendo alcanzado el consenso, se obtienen valores porcentuales próximos en dos ámbitos (ejemplos “Altruismo”, “Persuasión” o “Solidaridad”), los cuales alcanzan el consenso para ser identificado como propios de la “Interacción social” pero obtienen porcentajes nada despreciables en la dimensión de “Aspectos Personales”. Ocurre lo mismo con “Capacidad de conciliación” (55,6%) y “Capacidad de expresión de las propias emociones” (55,6%), pero en sentido inverso.

Respecto a los indicadores señalados, por consenso, afines al ámbito del “Procesamiento de la información” son: “Análisis y/o capacidad analítica” (77,8%), “Anticipación y previsión” (61,1%), “Búsqueda de información” (88,9%), “Capacidad para valorar riesgos” (77,8%), “Desarrollo de proyectos” (64,7%), “Identificación de oportunidades” (70,6%), “Innovación” (58,8%), “Planificación y/o capacidad gestora” (64,7%). Por tanto, el panel de expertos aproxima a este ámbito indicadores relacionados con cuestiones para manejar los estímulos del medio, afianzar datos, plantear problemas, generar conceptos y soluciones.

Tabla 19. Identificación del ámbito al que hace referencia el indicador: procesamiento de la información, aspectos personales o interacción social (dila=100%).

Indicador	Procesamiento de la Información	Aspectos personales	Interacción social
Aceptación del error / fracaso	16,7	83,3	
Actitud positiva al cambio	5,6	88,9	5,6
Adaptabilidad	5,6	72,2	22,2
Altruismo		44,4	55,6
Análisis - Capacidad analítica	77,8	16,7	5,6
Anticipación y previsión	61,1	27,8	11,1
Asertividad		66,7	33,3
Asunción de riesgos	22,2	66,7	11,1
Autoconcepto	5,6	88,9	5,6
Autoconfianza		94,4	5,6
Autoconocimiento, Autocrítica		100,0	
Autoeficacia	5,6	88,9	5,6
Autoestima		94,4	5,6
Autonomía e Independencia		66,7	33,3
Búsqueda de información	88,9	5,6	5,6
Capacidad comunicativa	11,1		88,9
Capacidad de automotivación		94,4	5,6
Capacidad de conciliación		55,6	44,4
Expresión de las emociones	5,6	55,6	38,9
Capacidad de motivar		11,1	88,9
Regulación de las emociones	5,6	88,9	5,6
Valoración de riesgos	77,8	11,1	11,1
Comprensión hacia los demás		38,9	61,1
Compromiso con el trabajo	11,1	77,8	11,1
Compromiso con los demás		22,2	77,8
Confiabilidad (sinceridad)		33,3	66,7

Indicador	Procesamiento de la Información	Aspectos personales	Interacción social
Construcción de redes de apoyo fácilmente	5,9	5,9	88,2
Control emocional, autocontrol		100,0	
Cooperación y colaboración		5,9	94,1
Creatividad	17,6	64,7	17,6
Desarrollo de proyectos	64,7	11,8	23,5
Diligencia	17,6	70,6	11,8
Dotes de control / gestión	23,5	70,6	5,9
Efectividad	11,8	58,8	29,4
Empatía		70,6	29,4
Ética profesional		82,4	17,6
Exigencia con el trabajo	17,6	58,8	23,5
Flexibilidad	5,9	64,7	29,4
Identificación oportunidades	70,6	17,6	11,8
Innovación	58,8	17,6	23,5
Integridad		88,2	11,8
Intercambio, Movilidad	11,8	58,8	29,4
Liderazgo	5,9	47,1	47,1
Motivación por el logro		88,2	11,8
Negociación y Diálogo	5,9	23,5	70,6
Optimismo		82,4	17,6
Organización	35,3	35,3	29,4
Paciencia		100,0	
Participación		29,4	70,6
Perseverancia, tenacidad, superación, esfuerzo		94,1	
Persuasión		41,2	58,8
Planificación	64,7	17,6	17,6
Proactividad	23,5	58,8	17,6
Responsabilidad con el trabajo		88,2	11,8
Responsabilidad Social	5,9	17,6	76,5
Capacidad crítica	23,5	58,8	17,6
Solidaridad		41,2	58,8
Tolerancia a la frustración		94,1	5,9
Toma de decisiones	47,1	29,4	23,5
Trabajo en equipo			100,0

Fuente: elaboración propia.

Tras estos resultados se puede afirmar que el método Delphi evidencia un aspecto que ya se ha mencionado en capítulos anteriores: la influencia del perfil psicosocial de las personas que emprenden socialmente. Por ello, diversos estudios han analizado

previamente las variables relacionadas con el perfil psicológico o las relacionadas con los rasgos de personalidad que permitan describir al perfil “emprendedor/a social”. Algunos ejemplos de ello son la Teoría de Valores Universales del Trabajo de (Schwartz, 1992), las investigaciones sobre intencionalidad en el emprendimiento social a partir de cinco grandes rasgos de personalidad (Nga y Shamuganathan, 2010) y también otras investigaciones que han señalado rasgos de personalidad vinculados a la dimensión social, ya sea en sus motivaciones, en su misión o en la creación de valor social (Dees, 2002; Haugh, 2005; Austin et al., 2006; Thompson, 2008; Zahra et al., 2009; Dacin et al., 2011; Cukier et al., 2011). Se observa pues, tal y como estos estudios señalan, que el perfil de la persona que emprende socialmente se define por aspectos personales, pero también por elementos de interacción social, en la medida en que se pone en valor la importancia de generar impacto social, de compromiso por las problemáticas que conciernen a otras personas. Por ello, los indicadores recogidos en este Delphi refieren a la relación con los demás (dimensión interacción social), pero también denotan el propio compromiso personal en la búsqueda del bien común (dimensión aspectos personales).

En relación a la pregunta planteada al panel de personas expertas para que identificasen la relevancia del indicador que categorice de forma particular el emprendimiento social, tal y como se observa en la tabla 20, el consenso se alcanzó en 34 de los 60 indicadores para señalar que son “*Bastante relevantes*” (11) y/o “*Muy relevantes*” (23). Aquellos indicadores definidos como “*Bastante relevantes*” son: “*Capacidad de conciliación*” (77,2%), “*Actitud positiva al cambio*” (55,6%), “*Autoestima*” (55,6%), “*Capacidad de automotivación*” (55,6%), “*Comprensión hacia los demás*” (55,6%), “*Diligencia*” (52,9%), “*Flexibilidad*” (52,9%), “*Negociación y Diálogo*” (52,9%), “*Asunción de riesgos*” (50%) y “*Confiabilidad (sinceridad)*” (50%). Aquellos indicadores definidos como “*Muy Relevantes*” son: “*Responsabilidad social*” (88,2%), “*Ética profesional*” (82,4%), “*Capacidad comunicativa y de difusión/presentación de ideas*” (72,2%), “*Capacidad de motivar a los demás*” (72,2%), “*Compromiso con los demás*” (72,2%), “*Perseverancia, tenacidad, espíritu de superación, esfuerzo*” (70,6%), “*Solidaridad*” (70,6%), “*Trabajo en equipo*” (70,6%), “*Integridad*” (64,7%), “*Construcción de redes de apoyo fácilmente*” (64,7%), “*Liderazgo*” (58,8%), “*Innovación*” (58,8%), “*Participación*” (58,8%), “*Responsabilidad con el trabajo*” (58,8%), “*Cooperación y colaboración*” (52,9%), “*Planificación/Capacidad gestora*” (52,9%), “*Proactividad*” (52,9%), “*Desarrollo de*

proyectos” (52,9%), “Empatía” (52,9%), “Sentido crítico, Pensamiento Crítico, Capacidad crítica” (52,9%), “Capacidad organizativa” (52,9%), “Aceptación al error/fracaso” (50%) y “Adaptabilidad” (50%). El indicador “Altruismo” sería el número 34 que ha sido definido en igual proporción como “Bastante relevante” (50%) y como “Muy Relevante” (50%). Sin embargo, el resto de indicadores donde el consenso no ha sido alcanzado, si se realiza la suma de las puntuaciones obtenidas en las opciones de respuesta “Bastante Relevante” y “Muy Relevante”, en todos los casos, sin excepción, el porcentaje de respuesta sería mayor al 50% y, por tanto, podría considerarse el consenso alcanzado.

Tabla 20. Indicadores en los que se ha alcanzado el consenso respecto a la relevancia del indicador para caracterizar el emprendimiento social (fila=100%).

Indicador	Nada Relevante	Poco Relevante	Algo Relevante	Bastante Relevante	Muy Relevante
Aceptación del error			22,2	27,8	50,0
Actitud positiva al cambio			5,6	55,6	38,9
Adaptabilidad			11,1	38,9	50,0
Altruismo				50,0	50,0
Asunción de riesgos			16,7	50,0	33,3
Autoestima			22,2	55,6	22,2
Capacidad comunicativa y difusión/presentación de ideas			5,6	22,2	72,2
Capacidad de automotivación			11,1	55,6	33,3
Capacidad de conciliación			16,7	72,2	11,1
Capacidad de motivar a los demás			5,6	33,3	61,1
Comprensión hacia los demás			11,1	55,6	33,3
Compromiso con los demás			5,6	22,2	72,2
Confiabilidad (sinceridad)			5,6	50,0	44,4
Construcción de redes de apoyo fácilmente			5,9	29,4	64,7
Cooperación y colaboración			5,9	41,2	52,9
Desarrollo de proyectos		5,9	17,6	23,5	52,9

Indicador	Nada Relevante	Poco Relevante	Algo Relevante	Bastante Relevante	Muy Relevante
Diligencia			17,6	52,9	29,4
Empatía			5,9	41,2	52,9
Ética profesional			5,9	11,8	82,4
Flexibilidad			11,8	52,9	35,3
Innovación			17,6	23,5	58,8
Integridad			5,9	29,4	64,7
Liderazgo			17,6	23,5	58,8
Negociación y Diálogo			5,9	52,9	41,2
Organización - Capacidad organizativa		5,9	5,9	35,3	52,9
Participación			5,9	35,3	58,8
Perseverancia, tenacidad, superación, esfuerzo				29,4	70,6
Planificación - Capacidad gestora		5,9	5,9	35,3	52,9
Proactividad			11,8	35,3	52,9
Responsabilidad con trabajo			5,9	35,3	58,8
Responsabilidad Social			5,9	5,9	88,2
Sentido Crítico, Pensamiento Crítico, Capacidad crítica				47,1	52,9
Solidaridad			5,9	23,5	70,6
Trabajo en equipo			5,9	23,5	70,6

Fuente: elaboración propia.

En capítulos anteriores ya se mencionaba que la intención de iniciar un proyecto de emprendimiento social se vincula en mayor medida con la transformación y la mejora de la sociedad en su conjunto, no tanto con el beneficio individual o la monetización (Rivera, 2011), ya que quién emprende socialmente tiene el objetivo fundamental de crear valor social (Zadek y Thak, 1997; Harding, 2006; Urbano, Toledano y Ribeiro, 2010). El centro de la actividad de un proyecto de emprendimiento social reside en las necesidades de otras personas, así como la cooperación entre ellas (Apetrei et al., 2013). De hecho, a lo largo de esta tesis se ha mostrado el vínculo evidente del emprendimiento social con las iniciativas sin ánimo de lucro, en este propósito de pensar en comunidad, de buscar la mejora de la ciudadanía en su conjunto (Austin et al. 2006).

Los indicadores recogidos a partir de este Delphi como más idóneos para la caracterización del emprendimiento social coinciden totalmente con esta filosofía. Por ello, indicadores como altruismo, solidaridad, compromiso con los demás, responsabilidad social, comprensión hacia los demás y participación han sido los que han obtenido un mayor consenso entre el panel de personas expertas. El emprendimiento social se caracteriza por su dimensión personal, dado que las personas que emprenden socialmente tienen unos valores y unas actitudes determinadas, pero también se define por su dimensión de interacción social, ya que tiene sentido en relación con otras personas, sus necesidades, la mejora de las problemáticas que les incumben.

7.3.3 Síntesis de resultados y discusión del método Delphi.

La promoción del emprendimiento social en los últimos años se ha observado en mayor medida a través del reconocimiento científico, político y social, debido al papel que desempeña en la producción de bienes y servicios (Monzón, 2010; Monzón y Chaves, 2012). Sin embargo, pese a que la literatura sobre teorías y tipologías de emprendimiento es amplia, no hay un consenso generalizado en su definición (Fisac, Moreno, Mataix y Palacios, 2011). De hecho, existen pocas investigaciones que determinen las claves que diferencian el emprendimiento del emprendimiento social.

Por ello, en la presente investigación se ha partido del desarrollo del método Delphi para tratar de identificar cuáles son los indicadores que definen de forma más idónea al emprendimiento social, al emprendimiento o a ambos. Para ello, se ha solicitado la opinión de un panel de personas expertas que han clasificado estos indicadores entre las dimensiones de “*Procesamiento de la Información*”, “*Aspectos Personales*” e “*Interacción Social*”.

También, se ha solicitado la opinión del panel para mostrar el grado de relevancia de estos mismos indicadores en la caracterización del emprendimiento social a diferencia del emprendimiento. De esta manera, la investigación ha permitido aproximarnos a la operativización del término emprendimiento social, para una mejor comprensión del fenómeno.

El estudio desarrollado pone de manifiesto la dificultad de configurar una tipología de indicadores que sirva para caracterizar el perfil de la persona emprendedora (Flor y Lara, 2012). A pesar de lo cual, los datos ayudan a esclarecer parte de la incertidumbre conceptual.

Por un lado, se puede afirmar que tanto la persona emprendedora como la emprendedora social comparten, en su mayoría, actitudes, habilidades, características que podrían ser comunes, cuestión que coincide con lo abordado en el marco teórico de la presente tesis en relación a las recientes investigaciones que señalan la convergencia de algunas características entre ambos perfiles (Drayton, 2002).

Indicadores como “*Capacidad analítica*”, “*Autonomía e Independencia*”, “*Capacidad comunicativa*”, “*Desarrollo de proyectos*”, “*Diligencia*” y “*Organización*”, por ejemplo, son algunos de los que han obtenido un mayor consenso para la caracterización por igual del término emprendimiento y emprendimiento social (Brockhaus, 1982; Global Entrepreneurship Monitor, 2019); todos estos indicadores, a su vez, se vinculan a las dimensiones de procesamiento de la información y aspectos personales, cuestiones que evidencian la diferenciación de términos en relación a aspectos que se asocian directamente con la dimensión de interacción social para definir al emprendimiento social.

Por otro lado, este estudio muestra que algunas de las características que se vinculan de forma exclusiva al perfil emprendedor/a social son: *altruismo, solidaridad, compromiso, responsabilidad social, comprensión y participación*. Así pues, la orientación social de una iniciativa emprendedora, por tanto, no quedaría definida por las competencias de la persona impulsora sino por su finalidad y/o propósito con y para la sociedad. Tal y como recogían diversos autores en trabajos previos (Apetrei et al., 2013; Rivera, 2011), las características que aproximan al sujeto a una mirada más social del emprendimiento son aquellas que suponen situar el bien común por encima del individual, en favor de un trabajo social productivo.

Tal y como se ha desarrollado en capítulos anteriores, el emprendimiento social se asocia con la evolución del colectivismo, la participación, la organización civil que se responsabiliza de causas de diferente índole. Los resultados expuestos muestran el consenso existente en la caracterización del perfil emprendedor social en la dimensión de

“Interacción Social”, hecho que podría vincularse a la necesidad de análisis del entorno, esa mirada en los demás y aquello que nos concierne, ser altruista y responsabilizarse de una forma activa con las personas y causas que nos rodean. En definitiva, todos estos indicadores ponen como centro de su actividad las necesidades de otras personas, así como la cooperación entre ellas (Apetrei et al., 2013).

A su vez, estos indicadores previamente mencionados caracterizan, por ejemplo, a las entidades del Tercer Sector de Acción Social (Fundación lealtad, 2015). Estas entidades se originaron desde el empoderamiento ciudadano, personas que se involucraron en acciones concretas para la mejora de diferentes ámbitos. Por lo que también se evidencia que un rasgo diferenciador del emprendimiento social tiene que ver con el vínculo a las iniciativas sin ánimo de lucro, en búsqueda de estrategias alternativas o de gestión para crear valor social (Austin et al, 2006) donde la participación y la solidaridad son clave para la eficacia de estas iniciativas.

Sin embargo, no es posible articular un discurso claro que sirva para marcar las distancias y diferencias entre el emprendimiento convencional y el social. El resto de aspectos extraídos del método Delphi, que podrían referirse de forma indiferenciada al emprendimiento y/o el emprendimiento social, son caracterizados como aspectos de índole personal (subjetividad individual, construcción del yo unido a cuestiones afectivas y de autoimagen) o como formas de procesar la información (modos de manejar los estímulos del medio para plantear soluciones a problemas).

A continuación, hacemos uso de esta caracterización de indicadores asociados al emprendimiento social para evaluar de qué forma se integran estos aspectos en las memorias de verificación de las distintas titulaciones universitarias de la *Universitat de València*.

7.4 Revisión del tratamiento del emprendimiento social en las memorias de verificación de grados universitarios de la UV.

Respondiendo al tercer objetivo de la presente tesis, analizar los planes de estudios de grado universitarios en la *Universitat de València* a través de la memoria de verificación, para identificar el currículum prescrito sobre emprendimiento social, se ha realizado un análisis de contenido.

Para dicho análisis se ha partido de la selección realizada de indicadores en base a la revisión bibliográfica y su posterior validación con el estudio Delphi, que ha permitido delimitar tres unidades de registro para su distribución: *Procesamiento de la Información (PI)*, *Aspectos Personales (AP)* e *Interacción Social (IS)*.

Estas unidades de registro sirven para observar un modelo afín a la promoción del emprendimiento social a través del análisis del currículum prescrito en la *Universitat de València*, por ello se ha escogido analizar los documentos de verificación de los grados universitarios.

En base al constructo teórico desarrollado en la presente investigación se proporciona una comprensión de cómo dicha institución universitaria diseña y planifica el currículum prescrito integrando conocimientos, competencias, habilidades y/o aptitudes asociadas al emprendimiento social. Para valorar la integración en los planes de estudio universitarios de los indicadores anteriormente descritos, se ha decidido realizar una comparativa por área de conocimiento.

En los resultados se observa que en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas se ha integrado un mayor porcentaje de estos indicadores, siendo casi un 50% mayor que otras áreas, como en el caso de Ciencias. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la distribución de titulaciones por área de conocimiento es dispar, uno de los motivos que podría explicar, en parte, esta sobre mención de indicadores en esta área de conocimiento respecto al resto (ver tabla 21).

Tabla 21. Menciones de indicadores por área de conocimiento.

Área de conocimiento	Número de Titulaciones	Número de Menciones	Media de menciones
Ciencias	8	4.759	595
Ciencias de la salud	11	9.108	828
Ciencias sociales y jurídicas	20	23.236	1.162
Artes y humanidades	11	8.772	797
Arquitectura e ingeniería	7	5.838	834

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se muestra en el gráfico 14 la distribución de los indicadores en base a las respuestas recogidas, de acuerdo con la unidad de registro. Se han contabilizado un total de 51.713 menciones de los indicadores analizados en los documentos de verificación de las titulaciones de las cinco áreas de conocimiento, de los cuales el 55% se relacionan con *Procesamiento de la Información*, el 30% con *Interacción Social* y el 15% con *Aspectos Personales*.

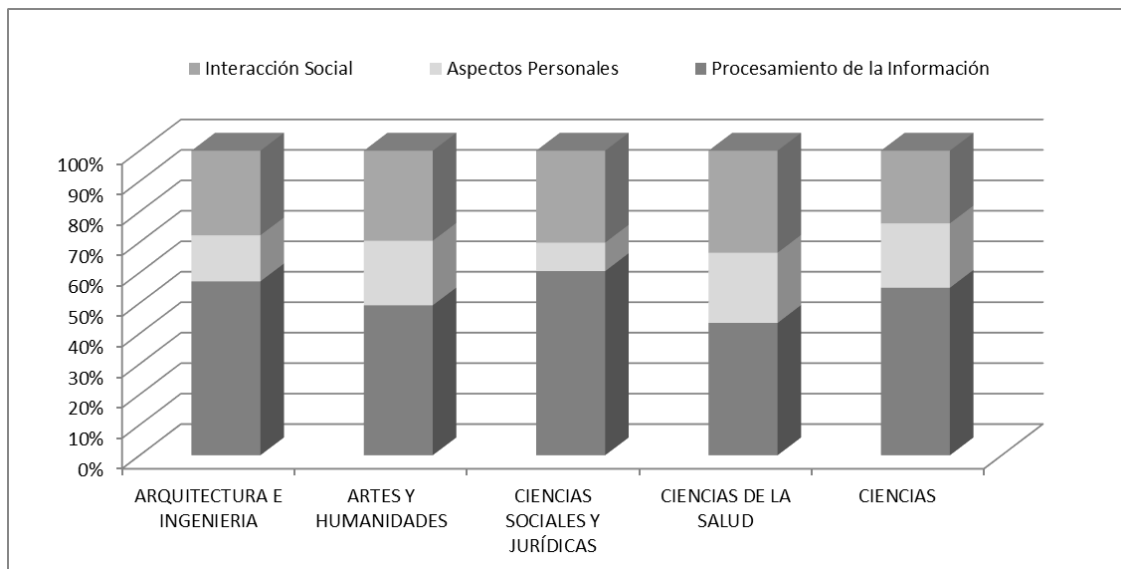
Gráfico 14. Distribución de indicadores por unidad de registro.



Fuente: elaboración propia.

A continuación, en el gráfico 15 se muestra la distribución de los indicadores, de acuerdo con la unidad de registro ("*Procesamiento de la Información*", "*Interacción Social*" y "*Aspectos personales*") en cada área de conocimiento. Cabe destacar que en la totalidad de áreas de conocimiento el mayor porcentaje de indicadores refieren a la dimensión de *Procesamiento de la Información*, superando en todos los casos entre el 40% y el 60% de la distribución total por área. Además, la dimensión asociada a *Aspectos personales* es la menos representada en cuanto a distribución de indicadores, posicionándose en todos los casos entre el 10% y el 30%. Por último, la dimensión de *Interacción Social* ofrece un efecto moderado en toda la muestra, siendo la segunda dimensión más puntuada con un porcentaje entre el 25 y el 30% en todas las áreas.

Gráfico 15. Distribución de indicadores por unidades de registro y área de conocimiento.



Fuente: elaboración propia.

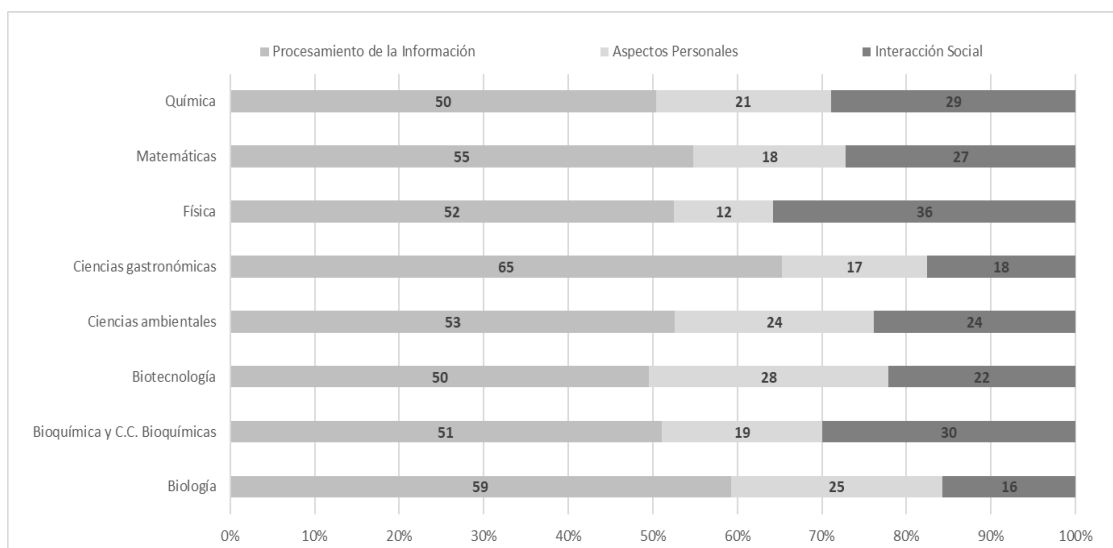
Además, cabe señalar que una vez analizados los indicadores mencionados en los documentos de verificación, ha resultado esclarecedor observar varios apartados en los que en todas las áreas de conocimiento se ha producido el mismo patrón de respuesta, otorgando un mayor índice de frecuencia a los apartados: competencias (mayoritariamente generales), metodología, actividades formativas, resultados de aprendizaje y contenidos. Se observa pues, una notoria presencia de los indicadores analizados, principalmente en el apartado de planificación de las enseñanzas. Este hecho denota la intencionalidad de introducir los indicadores recogidos que tienen vinculación con emprendimiento social (algunos en mayor o menor medida) en las prácticas cotidianas del aula, en las experiencias formativas, así como en los contenidos y/o competencias a trabajar a lo largo de las titulaciones. En la revisión sistemática de la literatura realizada anteriormente sobre el tratamiento del emprendimiento social en la enseñanza superior, ya se observaba un interés predominante en la publicación sobre metodologías, experiencias y formas de enseñar-aprender emprendimiento social. A continuación, se expondrán los resultados obtenidos por cada una de las áreas de conocimiento.

7.4.1 Currículum prescrito en el Área de Ciencias sobre emprendimiento social.

El análisis realizado pone en evidencia la importancia de la dimensión *Procesamiento de la Información* en el diseño de los planes de estudios de los grados universitarios en el área de Ciencias (ver gráfico 16). De forma especial destacan los grados de Biología y de Ciencias Gastronómicas, donde el porcentaje de mención de indicadores es cercano al 60%. Efectivamente, esto supone la menor frecuencia de indicadores de la dimensión de *Interacción Social* y *Aspectos Personales* en el diseño de los planes de estudio. De forma concreta, la aparición de indicadores relativos a la dimensión *Interacción Social* oscila entre el 15% y el 35%.

Por otra parte, la dimensión *Aspectos Personales* es la menos frecuente, mostrando apariciones que suponen entre 12% y el 28% del total de indicadores contabilizados. Este hecho muestra que aquellas personas encargadas de desarrollar los planes de estudio podrían haber prestado poca atención en el diseño del currículum prescrito a aspectos que tienen que ver con la formación en capacidades para la toma de decisiones, la responsabilidad, la autonomía, el juicio y la acción moral, principios y valores que ayuden al desarrollo integral; o bien, dan por sentado este aprendizaje como parte de la formación científica, por eso no se evidencia en el currículum prescrito.

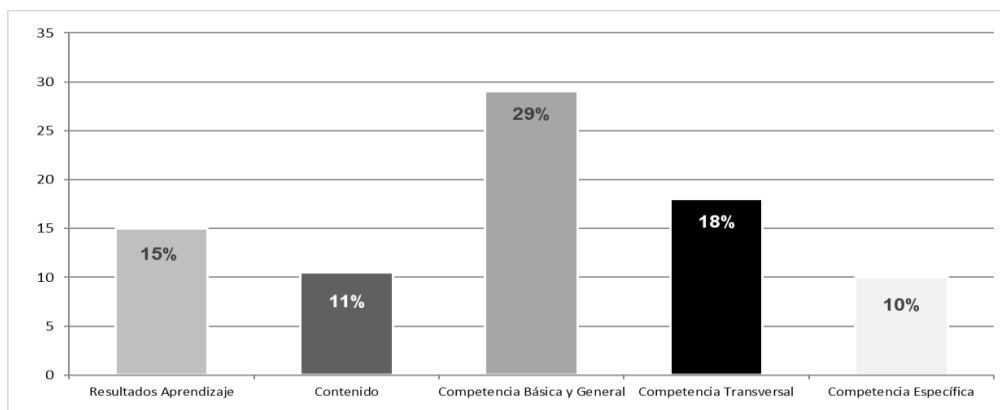
Gráfico 16. Distribución de unidades de registro según los grados universitarios de ciencias.



Fuente: elaboración propia.

Además, tras el análisis de la distribución de unidades de registro mencionadas en los apartados de los documentos de verificación (ver gráfico 17) se observa que existe un compromiso evidente en introducir una serie de indicadores asociados al emprendimiento social en los apartados de competencias, primando la básica y general (29%) y competencia transversal (18%), competencia específica (10%) y apartados vinculados a la planificación de la enseñanza como resultados de aprendizaje (15%) y contenidos (11%). Aunque la media de menciones de las unidades de registro en las titulaciones de Ciencias es la menor del resto de áreas de conocimiento (595).

Gráfico 17. Apartados de los documentos de verificación donde recogen mayor porcentaje de unidades de registro en el área de ciencias.

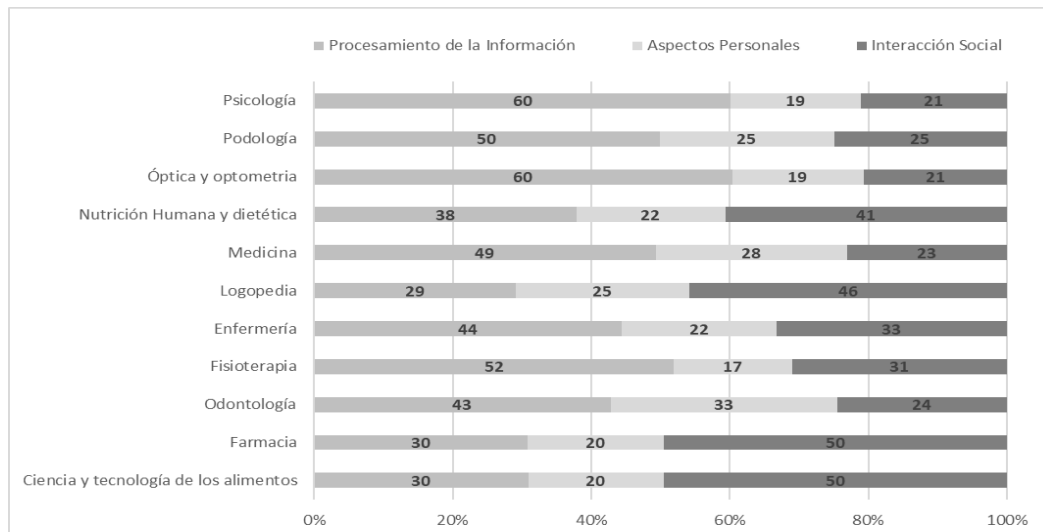


Fuente: elaboración propia.

7.4.2 Currículum prescrito en el Área de Ciencias de la Salud.

En este caso se observa una distribución de indicadores similar al área anterior (primer lugar *Procesamiento de la Información*, segundo lugar *Interacción Social* y, por último, *Aspectos Personales*). Sin embargo, resulta curioso el caso del grado en Logopedia, el cual rompe con este estándar de distribución siguiendo otra directriz: 46% *Interacción Social*, 29% *Procesamiento de la Información*, y 25% *Aspectos Personales*. En otros tres casos, el grado en Farmacia, Logopedia, así como el de Ciencia y tecnología de los alimentos, sus indicadores se sitúan en este mismo orden, pero con un porcentaje de distribución más equilibrado entre dimensiones: *Interacción Social* (50%), *Procesamiento de la Información* (20%) y *Aspectos Personales* (30%). En estos ejemplos, la mayor frecuencia de indicadores vinculados a la *Interacción Social* puede asociarse a la necesidad de establecer relaciones con otras personas para posibles investigaciones, estudios, para la práctica profesional, etc. (ver gráfico 18).

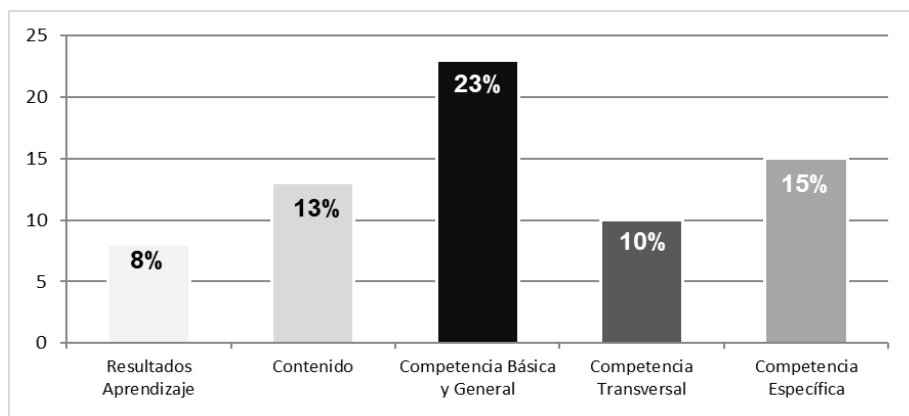
Gráfico 18. *Distribución de unidades de registro en los grados universitarios de ciencias de la salud.*



Fuente: elaboración propia.

Además, tras el análisis de la distribución de porcentaje de unidades de registro mencionadas en los apartados de los documentos de verificación (ver gráfico 19) se observa que se produce la misma distribución que en el caso de Ciencias, pero con diferentes puntuaciones: básica y general (23%) y competencia transversal (10%), competencia específica (15%), resultados de aprendizaje (8%) y contenidos (13%). Aunque la media de menciones de las unidades de registro en las titulaciones de Ciencias de la Salud es superior al área anterior (770).

Gráfico 19. *Apartados de los documentos de verificación donde recogen mayor porcentaje de unidades de registro en el área de Ciencias de la Salud.*



Fuente: elaboración propia.

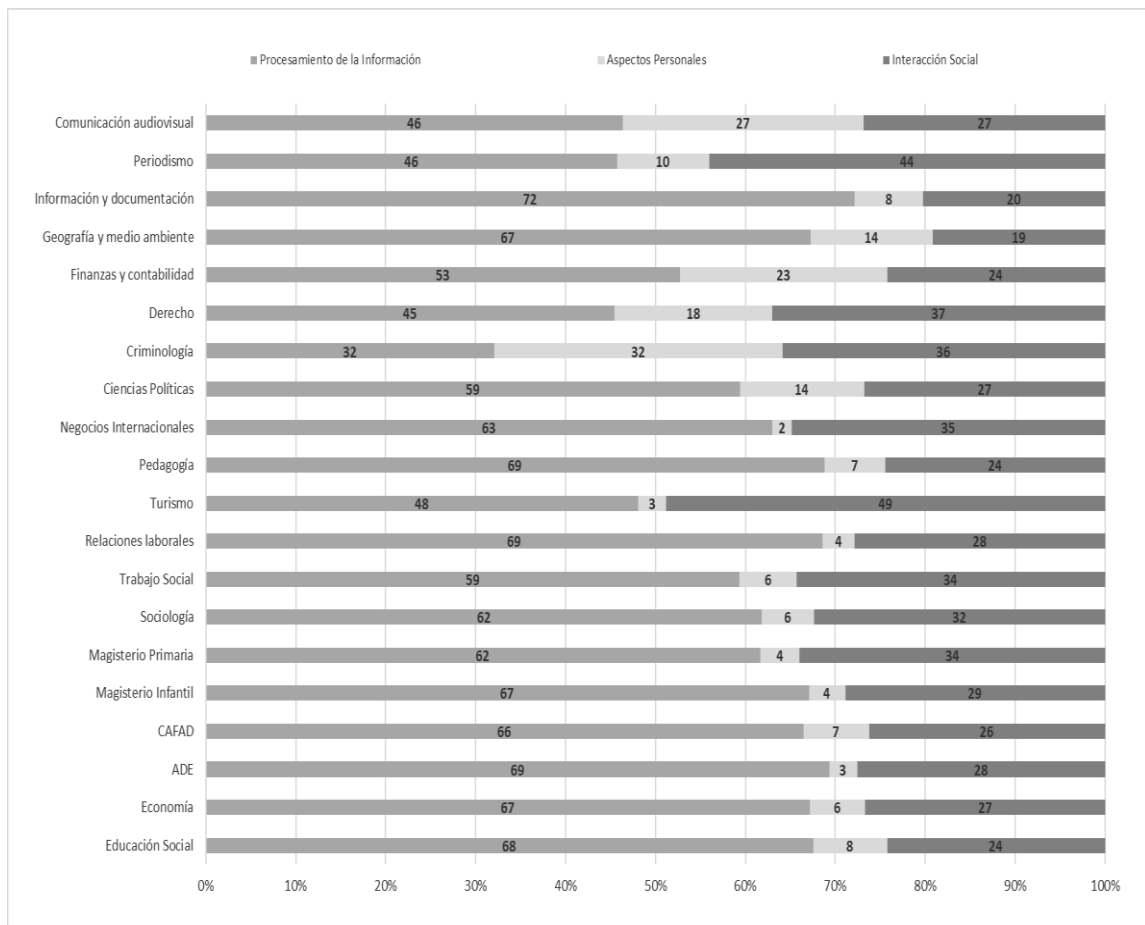
7.4.3 Currículum prescrito en el Área de Ciencias Sociales y Jurídicas.

En primer lugar, es necesario resaltar que se ha analizado la totalidad de programas de verificación de los grados universitarios de esta área de conocimiento, excepto el grado de Inteligencia y Analítica de Negocios, ya que no se ha encontrado el documento disponible en la web de la *Universitat de València*. Respecto al área de Ciencias Sociales y Jurídicas se observa una representatividad similar al resto de distribución por áreas de conocimiento, siguiendo el siguiente orden de mención: *Procesamiento de la Información, Interacción Social y Aspectos Personales*. Cabe destacar en esta área la escasa mención de aquellos indicadores vinculados a la dimensión de *Aspectos Personales* (entre el 3% y el 32%), suponiendo el índice más bajo de mención respecto al total de áreas de conocimiento. Esta área, al englobar mayor número de titulaciones, muestra una mayor variabilidad de porcentajes de mención en las distintas dimensiones, cuestión que invita a analizar con mayor detalle casos particulares. Además, otra cuestión a destacar es que en esta área de conocimiento se recoge un índice alto de mención respecto a aquellos indicadores de la dimensión *Interacción Social* (entre un 19% y un 49%), lo que ha podido provocar a su vez una disminución de indicadores asociados a *Aspectos Personales*.

Respecto a aquellas peculiaridades en los resultados de esta área cabe mencionar el grado en Turismo, el cual recoge un porcentaje similar de mención de indicadores en la dimensión *Procesamiento de la Información* (48%) e *Interacción Social* (49%), mostrando sólo un 3% de presencia de indicadores en la dimensión *Aspectos Personales*. En este caso, puede justificarse el alto índice de presencia de indicadores de la dimensión *Interacción Social*, ya que es un grado universitario totalmente vinculado al trabajo con personas, atención al cliente, etc. Por otro lado, se torna necesario destacar el caso del grado en Criminología, donde se otorga un igual porcentaje (32%) tanto a la dimensión *Procesamiento de la Información*, como a la dimensión *Aspectos Personales*, cuestión que puede vincularse al área en la que se sitúa esta titulación, ya que el derecho atiende a la inclusión de una serie de valores éticos y morales en la mejora de la convivencia; aunque en este caso, la dimensión *Interacción Social* (36%) adquiere el porcentaje más alto de mención, quizás por el propio carácter de la titulación que pretende dar respuesta a las necesidades sociales de seguridad, prevención y control de la delincuencia.

Por último, en esta área cabe resaltar los resultados de las titulaciones de: i) Comunicación Audiovisual (*Aspectos Personales* 27%, *Interacción Social* 27%) y ii) Finanzas y Contabilidad (*Aspectos Personales* 23%, *Interacción Social* 24%) titulaciones donde sigue prevaleciendo el porcentaje de indicadores vinculados a la dimensión *Procesamiento de la Información*, pero como se observa, existe un porcentaje notorio del resto de dimensiones y muy equilibrado entre sí (ver gráfico 20).

Gráfico 20. *Distribución de unidades de registro en los grados de Ciencias Sociales y Jurídicas.*

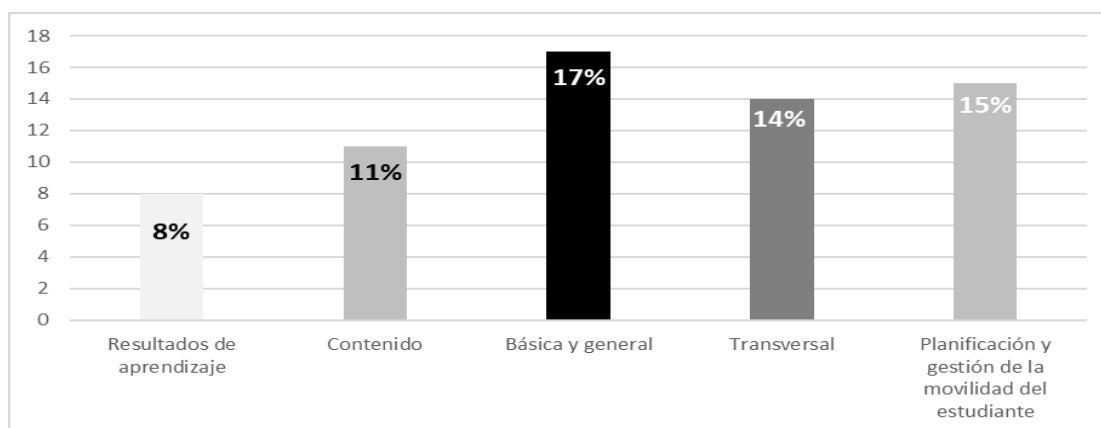


Fuente: elaboración propia.

Además, tras el análisis de la distribución de unidades de registro mencionadas en los diferentes apartados de los documentos de verificación (ver gráfico 21) se observa que, en este caso, hay un apartado que no se ha mencionado en las dos áreas anteriores que tiene un porcentaje de mención notorio: planificación y gestión de la movilidad del estudiante (15%); posteriormente se repiten los mismos apartados con diferentes

puntuaciones que en las dos áreas anteriores: competencia básica y general (17%), competencia transversal (14%), resultados de aprendizaje (8%) y contenidos (11%). Aunque la media de menciones de las unidades de registro en las titulaciones de Ciencias Sociales y Jurídicas es la mayor (1.475), llegando a duplicar la media de menciones del resto de áreas de conocimiento.

Gráfico 21. Apartados de los documentos de verificación donde se recoge mayor porcentaje de unidades de registro en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas.



Fuente: elaboración propia.

7.4.4 Currículum prescrito en el Área de Artes y Humanidades.

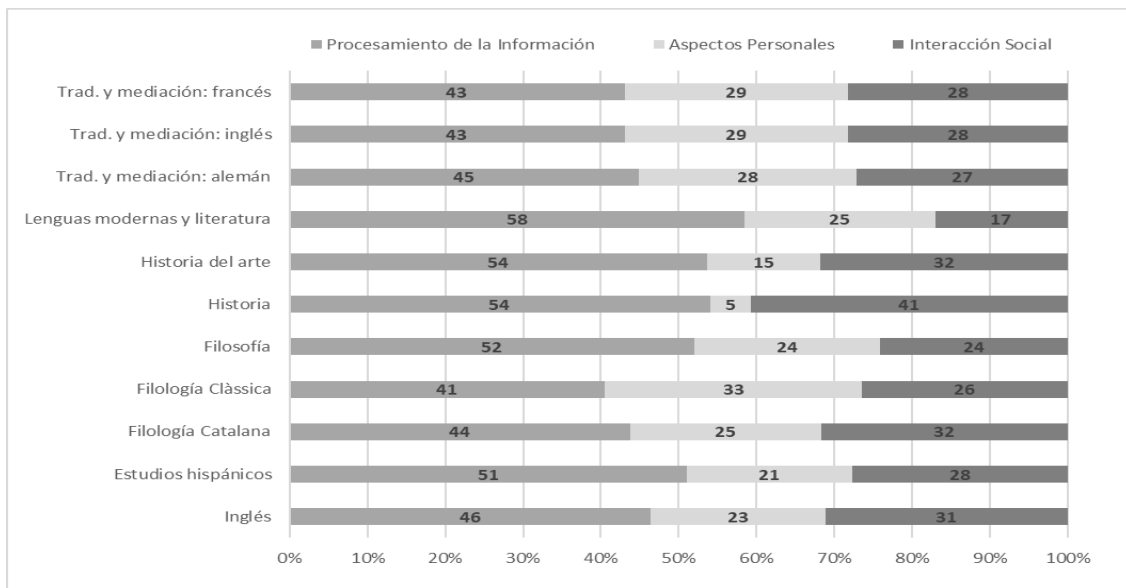
En primer lugar, se puede afirmar que también en el área de Artes y Humanidades la distribución de indicadores tiene el mismo patrón, siendo la dimensión *Procesamiento de la Información* la más nombrada (entre el 41% y 58%), la dimensión *Interacción Social* la segunda (entre el 17% y 41%) y la tercera la dimensión *Aspectos Personales* (entre el 5% y el 29%).

Concretamente, cabe destacar los casos del grado en Historia e Historia del Arte, donde se recogen los índices más bajos de esta área en cuanto a mención de indicadores de la dimensión *Aspectos Personales* (15% y 5% respectivamente); aunque también se muestra en estos dos casos un alto índice de indicadores de la dimensión de *Interacción Social*, cuestión que podría justificarse por la vinculación de ambas titulaciones con la

gestión del patrimonio cultural, la mediación artística, etc. ámbitos profesionales en constante interacción con personas (gráfico 22).

También es necesario destacar que en esta área de conocimiento la distribución respecto a la mención de indicadores relativos a la dimensión de *Procesamiento de la Información* es la que muestra menor variabilidad respecto al resto de áreas de conocimiento de la *Universitat de València*, aspecto que denota un consenso entre las titulaciones que la conforman en cuanto a la planificación, diseño y organización de las titulaciones.

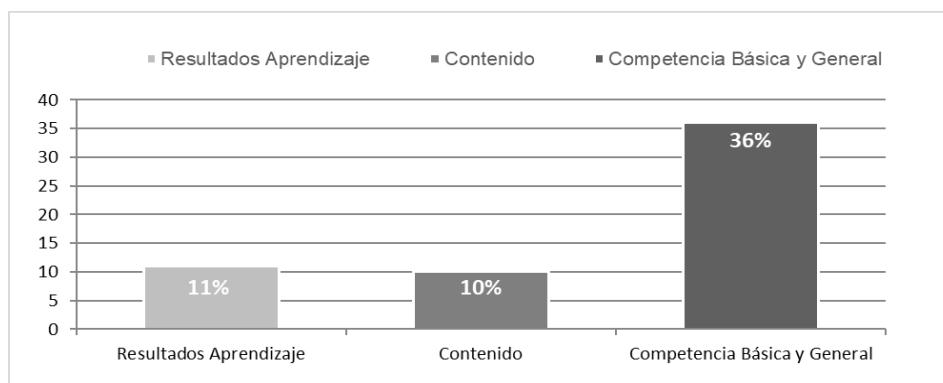
Gráfico 22. Distribución de unidades de registro en los grados universitarios de artes y humanidades.



Fuente: elaboración propia.

Además, tras el análisis de la distribución por porcentaje de unidades de registro mencionadas en los apartados de los documentos de verificación (ver gráfico 23) se observa que en este caso la distribución de porcentajes se ha situado mayoritariamente en tres apartados: competencias básicas y generales (36%), resultados de aprendizaje (11%) y contenidos (10%), apartados ya mencionados en áreas anteriores. Respecto a la media de menciones de las unidades de registro en las titulaciones de Artes y Humanidades es poco significativa, situándose como la segunda con menos menciones de media del total de las áreas (670).

Gráfico 23. Apartados de los documentos de verificación donde se recoge mayor porcentaje de unidades de registro en el área de artes y humanidades.

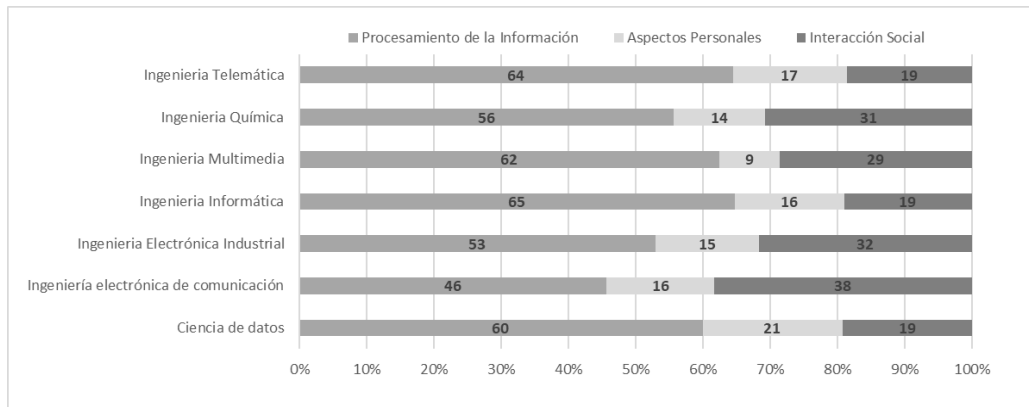


Fuente: elaboración propia.

7.4.5 Currículum prescrito en el Área de Arquitectura e Ingeniería.

Finalizando el análisis por áreas de conocimiento, se puede afirmar que el área de Arquitectura e Ingeniería presenta una distribución de indicadores similar a las anteriormente analizadas. Por lo que, sigue siendo la dimensión de *Procesamiento de la Información* aquella más nombrada a lo largo de los distintos planes de estudio del área en cuestión; en este caso, resulta notorio que más del 50% de las titulaciones (Ingeniería Telemática, Ingeniería Multimedia, Ciencias de Datos e Ingeniería Informática) otorguen porcentajes superiores al 60% en la mención de indicadores relativos a esta dimensión. Además, también es necesario destacar la escasa mención de indicadores relativos a la dimensión *Aspectos Personales*, particularmente en el grado de Ingeniería Electrónica Industrial (15%), Ingeniería Química (14%) e Ingeniería Multimedia (9%). En la dimensión *Interacción Social* existe mayor volatilidad en los resultados reflejando titulaciones con un índice notorio, como es el caso de Ingeniería Electrónica de Comunicación (38%) y otros de menor presencia como Ingeniería Telemática, Informática y Ciencias de Datos (en las tres titulaciones 19%), en estas tres coincidiendo, además, con los porcentajes más amplios de la dimensión de *Procesamiento de la Información*. Esta disminución en la presencia de indicadores de las dimensiones *Aspectos personales e Interacción Social* puede asociarse a la formación generalista otorgada desde las ingenierías y su vinculación con la tecnología, donde se profundiza en mayor medida en el conocimiento técnico del área (gráfico 24).

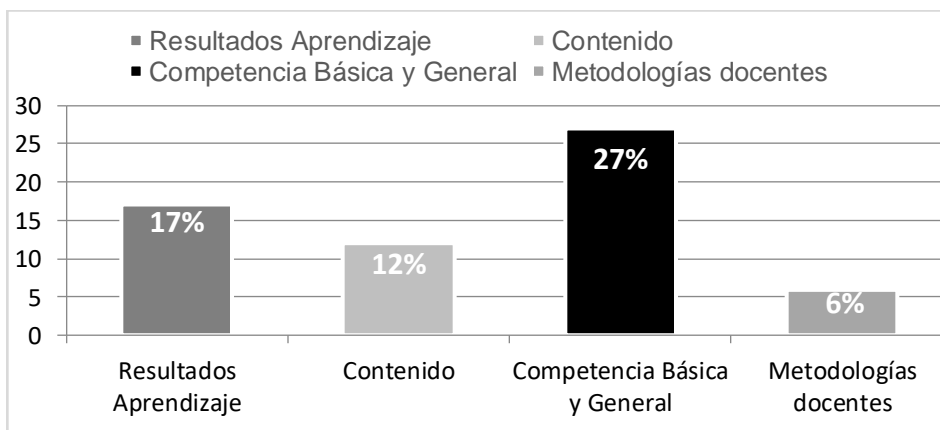
Gráfico 24. *Distribución de indicadores por dimensiones según los grados en arquitectura e ingeniería.*



Fuente: elaboración propia.

Además, tras el análisis de la distribución de porcentaje de unidades de registro mencionadas en los apartados de los documentos de verificación (ver gráfico 25) se observa que en este caso la distribución de porcentajes se ha situado mayoritariamente en cuatro apartados: competencias básicas y generales (27%), resultados de aprendizaje (17%) y contenidos (12%), metodologías docentes (6%). Pese a ser la segunda área con mayor número medio de menciones de unidades de registro (865), cabe destacar que su diferencia con el área de Ciencias Sociales y Jurídicas es amplia, superando esta última casi en el doble de menciones de media.

Gráfico 25. *Apartados de los documentos de verificación donde se recogen mayor porcentaje de unidades de registro en el área de arquitectura e ingeniería.*



Fuente: elaboración propia.

7.4.6 Análisis sobre los indicadores que mejor definen al Emprendimiento Social en todas las áreas de conocimiento.

Tras el análisis desarrollado en apartados anteriores sobre la distribución de unidades de registro en los documentos de verificación, categorizadas en tres dimensiones, se puede afirmar que existe una distribución similar entre las distintas áreas de conocimiento en este orden: procesamiento de la información, interacción social y aspectos personales. Por ello, se ha decidido desarrollar un análisis en mayor profundidad para observar cómo se han tratado los indicadores que mejor definen al emprendimiento social (“Altruismo”, “Solidaridad”, “Compromiso con los demás”, “Responsabilidad Social”, “Comprensión hacia los demás” y “Participación”) vinculados a estas dos últimas dimensiones (*Aspectos Personales e Interacción Social*), no solo por áreas de conocimiento, sino en todas las titulaciones recogidas en esta investigación, con la intención de atender a una mejora en la interpretación de los resultados.

El área de conocimiento Ciencias Sociales y Jurídicas recoge los datos más elevados respecto al número de menciones sobre los indicadores que mejor definen al emprendimiento social en sus titulaciones; sin embargo, también recogen los datos más bajos respecto al resto de áreas de conocimiento. Comenzando por el análisis de aquellas titulaciones que han recogido de mayor a menor mención en esta área cabe destacar titulaciones como ADE, Sociología, Trabajo Social, Magisterio, Economía, Turismo, Relaciones Laborales, Pedagogía o CAFAD, recopilando por titulación entre 425 y 200 menciones de estos indicadores. En el resto de áreas hay escasos ejemplos de índices de mención tan notorios; a continuación, se recogen los más interesantes: Filosofía (271) del área de Artes y Humanidades; Nutrición Humana y Dietética (254) del área de Ciencias de la Salud; y, por último, Biotecnología y Bioquímica, así como Ciencias Bioquímicas (ambas con 200) del área de Ciencias.

El área que recoge menor índice de mención sobre indicadores que mejor definen al emprendimiento social es Arquitectura e Ingeniería, recogiendo en tres de sus titulaciones (*Ingeniería Telemática, Ingeniería Informática e Ingeniería Multimedia*) menciones entre 67 y 77 repeticiones. Sin embargo, tal y como anticipábamos al inicio de este apartado, en otras titulaciones del área de Ciencias Sociales y Jurídicas se recogen los niveles más bajos de mención por titulación de la UV sobre estos indicadores; ejemplos de ello, de menor a mayor mención son: Geografía y Medio Ambiente,

Información y Documentación, Criminología, Ciencias Políticas, Finanzas y Contabilidad, Periodismo o Comunicación Audiovisual con menciones entre 17 y 63. Sólo la titulación de Óptica y Optometría (56) de Ciencias de la Salud, y Matemáticas del área de Ciencias (42), se sitúan en estos márgenes tan bajos de mención. Otras titulaciones del área de Ciencias (Física), del área de Artes y Humanidades (Traducción en Alemán, Inglés y Francés), así como de Ciencias de la Salud (Ciencia y Tecnología de los alimentos) recogen en algunas de sus titulaciones menciones bajas, entre 63 y 81.

Los resultados apuntan a una mejor interpretación de forma individual por titulaciones, no existiendo la posibilidad de homogeneizar resultados por áreas de conocimiento, sino por titulaciones concretas, ya que únicamente en el área de Arquitectura e Ingeniería se puede mostrar una distribución similar entre sus titulaciones, observando la mayor disparidad en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas. Este hecho también viene influido por el número de titulaciones que las conforman, siendo Ciencias Sociales y Jurídicas el área que engloba mayor número de titulaciones (21) y el área de Arquitectura e Ingeniería el área que engloba menor número de titulaciones (7).

7.4.7 Síntesis de resultados y discusión del análisis de contenido.

Varias son las propuestas que en la literatura se pueden encontrar en relación a lo que supone la formación integral del alumnado universitario. En la presente tesis, como resultado de las fases de la investigación descritas en apartados anteriores, se ha convenido diferenciar tres dimensiones: *Procesamiento de la Información (PI)*, *Aspectos Personales (AP)* e *Interacción Social (IS)*.

Desde la presente investigación, se parte del supuesto de posibilitar una formación desde las instituciones universitarias que conformen a una ciudadanía más responsable, solidaria (dimensión *Interacción Social*), ética y crítica (dimensión *Aspectos Personales*), a la par que experta en el área de estudio escogida (dimensión *Procesamiento de la información*). Formar en competencias vinculadas al emprendimiento social puede ser una opción que posibilite la formación integral en diversos aspectos de la persona, no solo conceptuales sino también procedimentales y actitudinales, que faciliten una forma alternativa de actuar en la sociedad, profesional a la par que social y ética.

Este argumento justifica que la presente investigación centre su atención en el análisis de los planes de estudios, de forma particular en la *Universitat de València*, con el propósito de esclarecer si el currículum prescrito en los primeros niveles de concreción curricular, en las memorias de verificación del título, responde a la necesidad de formar en competencias vinculadas el emprendimiento social. Tras la exposición de los tres apartados anteriores sobre los resultados de esta investigación, se recogen cuatro aspectos fundamentales:

i) en cuanto a la distribución de las unidades de registro en los diferentes apartados del documento de verificación, cabe destacar que ha resultado esclarecedor observar tres apartados en los que en todas las áreas de conocimiento se produce consenso en la mención de los diferentes indicadores, los cuales son: competencias (mayoritariamente básicas y generales, entre un 27% y un 58% de las menciones en todas las áreas), resultados de aprendizaje (entre un 8% y un 17%) y contenidos (entre un 10% y un 13%). Se observa pues, una notoria presencia de los indicadores recogidos en la presente investigación, principalmente en el apartado de planificación de la enseñanza. Este hecho denota la intencionalidad de introducir estos indicadores en las prácticas cotidianas del aula, las experiencias formativas, así como en los contenidos y/o competencias a trabajar a lo largo de las titulaciones para alcanzar unos resultados de aprendizaje asociados a formar profesionales competentes y responsables con el medio en el que conviven. Esta cuestión se puede justificar con la revisión sistemática de la literatura realizada en fases anteriores de la investigación, la cual mostraba que el tratamiento del emprendimiento social en la enseñanza superior se asocia, en gran medida, a publicaciones sobre metodologías, formas de enseñar-aprender emprendimiento social, cuestión que podría explicar la integración de aspectos asociados al emprendimiento social, principalmente, entre las competencias básicas y generales a trabajar en las diferentes titulaciones.

ii) en cuanto al análisis del grado de mención de indicadores asociados a las diferentes dimensiones por área de conocimiento, se observa que el mayor porcentaje de mención predomina en las competencias incluidas dentro de la dimensión *Procesamiento de la Información* (55% indicadores), triplicando en este caso el porcentaje de aquellos indicadores incluidos dentro de la dimensión *Aspectos Personales*. El análisis realizado permite concluir que los planes de estudio diseñan un currículum donde priman cuestiones asociadas a la formación de graduados/as universitarios/as que asegure una

formación técnica y conceptual de calidad. Por el contrario, las cuestiones asociadas a las dimensiones de *Aspectos Personales* (15%) e *Interacción Social* (30%) reciben mucha menos atención. Tal y como ya se indicaba en el marco teórico de la presente tesis, tradicionalmente la Universidad orientaba su misión hacia el desarrollo de las capacidades intelectuales, no ateniendo en gran medida a su aplicación práctica o utilitarismo laboral (González, 2014). Quizás esta tradición siga viéndose reflejada en los documentos de verificación de las titulaciones universitarias de la *Universitat de València*, cuestión que podría explicar esta distribución de indicadores.

Este análisis desarrollado por áreas de conocimiento ha permitido tener un mayor conocimiento del enfoque formativo que se ofrece al alumnado universitario en la *Universitat de València*. Tras comparar el número de menciones de los indicadores por área de conocimiento se observa que en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas existe un número medio de menciones por titulación de 1.162, mientras que la segunda área con mayor mención es Arquitectura e Ingeniería con 834. Así pues, se observa que pese a tener una distribución similar entre todas las áreas, respecto al porcentaje de distribución de indicadores entre las tres dimensiones previamente señaladas, sí se evidencia el interés por integrar en el currículum prescrito de las titulaciones del área social, en mayor medida, estos indicadores vinculados a una formación integral del alumnado universitario.

Sin embargo, también en esta área se observan las mayores diferencias de resultados si se observan los datos por titulación, cuestión que denota una falta de coherencia en la concreción de las memorias de verificación de las titulaciones universitarias de esta área. Uno de los motivos de este último hecho podría ser la amplitud de oferta formativa en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas (21 titulaciones), cuestión que dificulta en mayor medida el grado de coherencia interna en la distribución de las unidades de registro entre la amplitud de titulaciones. Otro aspecto a tener en cuenta, ya que puede influir en esta distribución dispar de indicadores asociados a la formación integral del alumnado entre titulaciones, es el grado de regulación profesional de ciertas profesiones, dado que aquellas que estén más reguladas normativamente disponen de menor flexibilidad en la adaptación de sus planes de estudio por parte de las Universidades; ejemplo de ello son titulaciones como medicina, magisterio o derecho, cuyos planes de estudio deben garantizar que los títulos acrediten la posesión de las

competencias y conocimientos necesarios para un ejercicio profesional regulado, quizás en este caso dejando en un segundo plano competencias que pueden asociarse a *Aspectos Personales e Interacción Social*. Además, cabe destacar que el mayor grado de coherencia interna en cuanto a resultados de los distintos grados universitarios en función del área de conocimiento se observa en la rama de Arquitectura e Ingeniería, donde muestra la menor dispersión entre los porcentajes de distribución del total de las áreas. También es cierto que esta área engloba el menor número de titulaciones (7) de la *Universitat de València*, hecho que también facilita la cohesión interna en la concreción curricular. En cualquier caso, resulta evidente que no existe una estrategia común unificada en el tratamiento o la inclusión de determinadas competencias, contenidos, objetivos, etc. que deban trabajarse de manera unificada entre todas las áreas, y que en el caso que nos incumbe, respondan a esta necesidad de formar o promover el emprendimiento social en la enseñanza superior.

Tal y cómo encontramos en la declaración de Bolonia (1999), uno de los objetivos de la reforma universitaria ha sido amoldar la educación para generar una ciudadanía comprometida, dotarla de aquellas competencias que les permitan afrontar los retos del nuevo milenio junto a una conciencia social, donde se compartan valores y pertenencia a un espacio comunitario cultural común (González, 2014). Sin embargo, se observa en este análisis que indicadores como ética, confianza, control emocional, perseverancia o esfuerzo, son los indicadores menos mencionados en todos los documentos de verificación, englobando un porcentaje inferior al 15% del total de indicadores en el total de las cinco áreas de conocimiento analizadas. Dada la situación, donde los resultados por áreas de conocimiento no permiten concluir más allá que la escasa homogeneidad en la distribución de indicadores en el currículum prescrito, frente a al consenso en su ubicación en los documentos de verificación (mayoritariamente en la planificación de la enseñanza), se decidió incluir en esta investigación un análisis más exhaustivo por titulaciones:

iii) Si se realiza un análisis por titulaciones para observar alguna discrepancia al respecto, solo en aquellas titulaciones vinculadas al Derecho (Criminología y Derecho), situadas dentro del área Ciencias Sociales y Jurídicas, se observa que la suma de porcentajes vinculados a la dimensión *Aspectos Personales e Interacción Social* muestran un porcentaje superior al porcentaje de *Procesamiento de la Información*, mostrando así una integración real de aspectos asociados al aprendizaje técnico, y a su vez, dotándole

de mayor importancia a la formación en aspectos personales y de interacción social que formen íntegramente al alumnado. Tal y como incidía Marina (2010), no nos interesa educar la competencia de emprender si no establecemos unos objetivos personales y sociales, circunscritos en un conjunto de valores compartidos. El conjunto de competencias sólo tiene sentido si se incluyen dentro de un proyecto ético bien definido, ya que no estamos sólo educando en competencias, estamos formando a la ciudadanía.

Tras el estudio Delphi, realizado en fases previas de la presente investigación, se validaron una serie de indicadores como: *responsabilidad social* (66'7%), *altruismo* (94'4%), *empatía* (61'1%) y *compromiso con los demás* (66'7%) con altos porcentajes de consenso en la conceptualización de competencias afines al emprendimiento social. En este interés por esclarecer una mejor interpretación de los resultados, partiendo además del análisis de aquellos indicadores que mejor definen al emprendimiento social, se concluye:

iv) en cuanto a la distribución de indicadores que mejor definen al emprendimiento social en los diferentes apartados del documento de verificación, el área de Ciencias Sociales y Jurídicas recoge los datos más elevados respecto al número de menciones en sus titulaciones, ejemplos de ello los encontramos en titulaciones como: ADE, Sociología, Trabajo Social, Magisterio, Economía, Turismo, Relaciones Laborales, Pedagogía o CAFAD. En el resto de áreas de conocimiento se observan escasos ejemplos de índices de mención similares al de las titulaciones previamente mencionadas. El área que recoge, de forma global, menor índice de mención sobre los indicadores que mejor definen al emprendimiento social es Arquitectura e Ingeniería, observándose en tres de sus titulaciones índices bastante bajos: Ingeniería Telemática, Ingeniería Informática e Ingeniería Multimedia. Sin embargo, el área de Ciencias Sociales y Jurídicas es donde se recogen los niveles más bajos de mención por titulación de la UV, en titulaciones como: Geografía y Medio Ambiente, Información y Documentación, Criminología, Ciencias Políticas, Finanzas y Contabilidad, Periodismo o Comunicación Audiovisual. Pese a que Criminología, en el análisis de la distribución por dimensiones destacaba por romper el estándar, con porcentajes de mención superiores en las dimensiones de *Aspectos Personales e Interacción Social*, en este caso no destaca por integrar estos indicadores que mejor definen al emprendimiento social.

Si se analiza la posible similitud entre aquellas titulaciones en las que se identifican mayores índices de mención respecto a los indicadores que mejor definen al emprendimiento social se podría concluir que aquellas áreas profesionales o sectores como: la educación o la docencia (titulaciones como magisterio, CAFAD, filosofía e incluso pedagogía), la atención desde servicios socio comunitarios (titulaciones como trabajo social, pedagogía y sociología), el turismo (titulación de turismo), la economía (titulaciones como ADE, relaciones laborales y economía), la salud (titulación de nutrición y dietética) y por último, la ciencia e investigación (titulaciones como biotecnología, así como bioquímica y ciencias bioquímicas) son aquellos sectores o profesiones que posiblemente requieran de esta integración de indicadores, en mayor medida, de las dimensiones de *Aspectos Personales* e *Interacción Social*, para preservar una adecuada formación para el desarrollo integral del alumnado universitario.

Este argumento coincide con la mayoría de experiencias recogidas en la revisión sistemática realizada en fases anteriores de la investigación, las cuales mostraban experiencias de formación en emprendimiento social asociadas a titulaciones como económicas, empresariales, magisterio, educación social y pedagogía, titulaciones asociadas, mayoritariamente, al área de Ciencias Sociales y Jurídicas.

Seguramente, en dos las áreas mencionadas, la salud y los servicios comunitarios, por su vinculación con el trabajo profesional en el ámbito público y ser profesiones con una amplia regulación, la integración de estos indicadores tenga más que ver con la propia orientación de servicio público de las profesiones, y no tanto con la intencionalidad de fomentar o promover el emprendimiento social entre las titulaciones universitarias, dado que el nivel de flexibilidad en la configuración del currículum prescrito se reduce en profesiones altamente reguladas.

Sin embargo, en otras áreas profesionales o sectores como la docencia, la economía y la ciencia, el tratamiento de estos indicadores en la concreción de las memorias de verificación de las titulaciones universitarias denotan un interés por parte de la *Universitat de València* en divulgar y/o promover algunos de estos indicadores que mejor definen al emprendimiento social, y que, a su vez, son indicadores relacionados con las dimensiones de *Interacción Social*, principalmente, y de *Aspectos Personales*, totalmente necesarios para la formación no sólo desde la perspectiva técnica o especialista

en el área de estudio, sino atendiendo a otros aprendizajes necesarios para la vida en comunidad, el trabajo colectivo y las relaciones humanas.

También es cierto que, desde un análisis global, los indicadores que mejor definen al emprendimiento social han mostrado poca relevancia en dichas memorias de verificación, lo que denota la falta de compromiso por evidenciar esta necesidad formativa de forma prescrita, tal y como destacan Detienne y Chandler (2004), Honig (2004) y Marina (2010).

A modo reflexivo, cabría reseñar la dificultad de presentar unos planes unificados que fomenten y potencien la misma estructura competencial en las distintas áreas de conocimiento. Es cierto, que se observa mucha presencia de indicadores en los apartados de competencias básica y generales. Sin embargo, la variabilidad en su nivel de mención no denota una estrategia organizativa en la planificación de la enseñanza cohesionada.

Si en el currículum prescrito, tal y como indicaba Gimeno (1991), no existe evidencia notoria sobre esta necesidad formativa, es signo de que todavía queda camino por recorrer en la tarea de fomentar el emprendimiento social en el ámbito universitario, como posibilidad de crecimiento en la formación de estas dimensiones que ayudan al desarrollo integral del alumnado universitario.

La implantación del Plan Bolonia en España ha traído consigo un continuo debatir sobre las formas de enseñar en las universidades, del mismo modo que ha supuesto un replanteamiento sobre el qué enseñar. El fomento de las competencias emprendedoras sociales en la educación superior ayuda a potenciar la creatividad y la iniciativa para generar una cultura emprendedora, así como en el desarrollo de las capacidades y potencialidades humanas necesarias para una convivencia democrática (Martínez y Carmona, 2009).

Los resultados del presente análisis contribuyen a las discusiones sobre el desarrollo de modelos pedagógicos para la enseñanza de las competencias asociadas al emprendimiento social, y al debate sobre una nueva conceptualización de dicha terminología.

7. 5 Percepciones del alumnado de último curso de grado universitario de la UV sobre su formación en emprendimiento social y su intención emprendedora.

En la presente investigación se ha utilizado una encuesta respondiendo al cuarto objetivo de la presente tesis: analizar la percepción del alumnado universitario sobre el currículum realizado sobre emprendimiento social en las enseñanzas oficiales de grado universitario en la *Universitat de València*.

A continuación, se mostrarán los resultados más significativos de esta investigación, comenzando por la fiabilidad del instrumento y validación de constructo.

7.5.1 Análisis de fiabilidad.

En el capítulo de metodología se mencionó que la validación de las propiedades psicométricas del cuestionario definitivo para dicha investigación fue administrado a una muestra de 85 estudiantes. El análisis de la fiabilidad se realizó mediante el cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach. La validez de constructo se analizó mediante Análisis Factorial de Componentes Principales, deteniendo la factorización en la extracción de tres factores teóricamente esperados para las escalas 1 y 2, cuatro factores para la escala 3. La encuesta tuvo una fiabilidad adecuada (Alfa de Cronbach 0,675) y el análisis factorial confirmó la presencia de dichas dimensiones.

Para esta investigación se ha recogido una muestra mayor de 470 encuestas, por lo que se torna necesaria la verificación de la fiabilidad de la encuesta y la estructura factorial de las escalas para consolidar la validez del constructo.

Iniciando por la primera tarea, el análisis de la fiabilidad, se recomienda calcular la consistencia interna de un conjunto de ítems o su fiabilidad mediante el coeficiente denominado Alfa de Cronbach.

Gómez e Hidalgo (2011), resaltan que este coeficiente debería ser la primera medida utilizada para valorar la calidad de un instrumento. Si el instrumento mide varias variables, la recomendación es disponer de medidas de fiabilidad para cada subcategoría (Pérez, Ramos y López, 2009), por ello en el presente estudio se ha desarrollado el análisis de cada escala y dimensión.

El Alfa de Cronbach es un estadístico que permite cuantificar el nivel de fiabilidad de una escala de medida para la magnitud inobservable construida a partir de las variables observadas (Hair et al., 1999). Este coeficiente refleja el grado de covariación de los ítems: si los ítems covarían fuertemente, asumirá un valor cercano a 1, y si los ítems son linealmente independientes, asumirá valores cercanos a 0.

Tomando como referencia los criterios de George y Mallery (1995), el Alfa de Cronbach por debajo de 0,5 muestra un nivel de fiabilidad no aceptable; si tomara un valor entre 0,5-0,6 se podría considerar como un nivel pobre; si se situara entre 0,6-0,7 se estaría ante un nivel débil; entre 0,7-0,8 haría referencia a un nivel aceptable; en el intervalo 0,8-0,9 se podría calificar como un nivel bueno, y si tomara un valor superior a 0,9 sería excelente. En el mismo sentido se expresan Hair et al. (1999) quienes consideran que los resultados superiores a 0,90 presentan una excelente fiabilidad y a partir de 0,70 la fiabilidad ya es aceptable.

En el presente estudio se han utilizado las recomendaciones de Cronbach y Shavelson (2004), para realizar la interpretación de los valores obtenidos en el Alfa de Cronbach para cada una de las escalas y dimensiones que conforman el cuestionario. Dichos autores estiman la validez de la consistencia interna en base a los siguientes parámetros: valores altos aquellos $\geq 0,70$; adecuados $\geq 0,60$; y bajos $< 0,60$.

7.5.1.1 Escala 1: cantidad de la formación en emprendimiento social.

a) Dimensión procesamiento de la información.

De los 470 sujetos que participaron en el estudio, 372 han sido incluidos como casos válidos en el análisis de la percepción sobre la cantidad de formación recibida en emprendimiento social durante la etapa universitaria entre alumnado de último curso de grado universitario de la UV del curso 2019-2020 en la dimensión procesamiento de la información (ver tabla 22).

El valor del coeficiente de Alfa Cronbach de esta dimensión formada por 24 ítems, es de 0,927 (ver tabla 23) por lo que se muestra una fiabilidad excelente.

Tabla 22. Resumen casos escala 1, en la dimensión procesamiento de la información.

		N	%
Casos	Válido	372	79,1
	Excluido	98	20,9
	Total	470	100,0

Fuente: elaboración propia.

Tabla 23. Fiabilidad escala 1, en la dimensión procesamiento de la información.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	Nº de elementos
,927	,927	24

Fuente: elaboración propia.

Los ítems que conforman esta dimensión presentan una ligera desviación, situándose entre dos (*me han formado poco*) y cuatro (*me han formado bastante*), es decir, no existe un consenso generalizado en la valoración de este conjunto de ítems.

La mayoría se sitúan en puntuaciones inferiores a la media, sólo ocho indicadores superan la puntuación media, lo que denota, una percepción de poca o escasa formación percibida sobre los indicadores que conforman la dimensión procesamiento de la información.

Los valores del Alfa de Cronbach si se elimina un elemento demuestran que no se incrementa la consistencia interna eliminando ninguno de los ítems recogidos en esta dimensión (ver tabla 24).

Tabla 24. Media, desviación típica y Alfa de Cronbach si se elimina elemento por ítem de la escala 1, dimensión procesamiento de la información.

	N	Media	Desviación estándar	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1. Errores y fracasos	465	2,50	1,047	,924
2. Actitud positiva	462	2,61	1,057	,925
3. Adaptación	461	2,90	1,070	,923
4. Capacidad de análisis	463	3,39	1,099	,925
5. Anticipación	460	2,86	1,049	,923
6. Asunción de riesgos	457	2,62	1,158	,924
7. Autoconocimiento	463	2,59	1,132	,925
8. Autonomía	460	2,97	1,135	,924
9. Búsqueda información	463	3,55	1,037	,927
10. Motivación	459	2,69	1,071	,923
11. Valoración de riesgos	463	2,69	1,088	,924
12. Desarrollo de proyectos	462	3,16	1,142	,926
13. Gestión del trabajo	463	3,20	1,208	,924
14. Adaptabilidad	461	2,82	1,093	,922
15. Identificación de oportunidades	460	2,45	1,056	,924
16. Innovación	466	2,51	1,131	,924
17. Optimismo	459	2,43	1,114	,923
18. Organización	465	3,08	1,116	,924
19. Persona activa	463	2,86	1,180	,923
20. Planificación	465	3,28	1,146	,924
21. Proactividad	465	2,84	1,127	,923
22. Crítica	462	3,13	1,113	,923
23. Frustración	437	2,31	1,159	,924
24. Decisiones	436	3,02	1,149	,922

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 25 se muestra una variabilidad ligera respecto al rango de medias sobre la percepción de cantidad de formación en emprendimiento social del alumnado encuestado. Hecho que se justifica con la diferencia de las puntuaciones destacadas en la tabla anterior, que influye en el aumento de esta amplitud en el rango de puntuaciones de manera conjunta.

Tabla 25. Estadísticos de elemento escala 1, dimensión procesamiento de la información.

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	Nº de elementos
Medias de elemento	2,832	2,261	3,500	1,239	1,548	,116	24
Varianzas elemento	1,246	1,081	1,484	,403	1,373	,011	24

Fuente: elaboración propia.

b) Dimensión aspectos personales.

De los 470 sujetos que participaron en el estudio, 416 han sido incluidos como casos válidos en el análisis de la percepción sobre la cantidad de formación recibida en emprendimiento social durante la etapa universitaria entre alumnado de último curso de grado universitario de la UV del curso 2019-2020, en la dimensión aspectos personales (ver tabla 26).

Tabla 26. Resumen casos escala 1, en su dimensión aspectos personales.

		N	%
Casos	Válido	416	88'5
	Excluido	54	11'5
	Total	470	100,0

Fuente: elaboración propia.

El valor del coeficiente de Alfa Cronbach de la escala uno en su dimensión aspectos personales, formada por 11 ítems, es de 0,862 (ver tabla 27) por lo que se muestra una fiabilidad buena.

Tabla 27. *Fiabilidad escala 1, en su dimensión aspectos personales.*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	Nº de elementos
,862	,864	11

Fuente: elaboración propia.

Los ítems que conforman esta escala presentan una media mayoritariamente cercana a tres (*me han formado algo*). Las puntuaciones más bajas de esta dimensión se observan en los ítems 3. *Emociones*, 4. *Gestión y regulación emocional* y 6. *Compartir sentimientos*, indicadores que ya se observó en el análisis de contenido de los documentos de verificación que tenían poco protagonismo. Los valores del Alfa de Cronbach nos muestra que no se incrementa la consistencia interna eliminando ninguno de los ítems recogidos en esta dimensión (ver tabla 28).

Tabla 28. *Media, desviación típica y Alfa de Cronbach si se elimina elemento escala 1, dimensión aspectos personales.*

	N	Media	Desviación estándar	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1 Esfuerzo	460	3,15	1,173	,856
2 Valoración personal	464	2,40	1,099	,849
3 Emociones	455	2,11	1,120	,846
4 Gestión y regulación emocional	463	2,08	1,084	,848
5 Empatía	465	2,59	1,184	,846
6 Expresión de sentimientos	462	1,98	1,097	,850
7 Derechos y responsabilidades	459	2,93	1,249	,860
8 Exigencia	460	3,36	1,159	,853
9 Persona íntegra	461	2,59	1,134	,843
10 Perseverante	464	3,05	1,137	,852
11 Responsabilidad	463	3,52	1,083	,856

Fuente: elaboración propia.

En este caso el rango de variación sobre la dimensión aspectos personales ofrece una puntuación superior a uno, lo que denota una ligera variabilidad en el rango de la puntuación que podría justificarse con los tres ítems menor puntuados recogidos previamente. Pese a ello, no existe una varianza muy notoria en la puntuación media otorgada por el alumnado a cada uno de los ítems de esta dimensión (ver tabla 29), produciéndose así una cohesión generalizada en la valoración del conjunto de ítems.

Tabla 29. Estadísticos de elemento escala 1, dimensión aspectos personales.

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	Nº de elementos
Medias de elemento	2,697	1,990	3,502	1,512	1,760	,280	11
Varianzas elemento	1,298	1,129	1,594	,465	1,412	,017	11

Fuente: elaboración propia.

c) Dimensión interacción social.

De los 470 sujetos que participaron en el estudio, 391 han sido incluidos como casos válidos en el análisis de la percepción sobre la cantidad de formación recibida en emprendimiento social durante la etapa universitaria entre alumnado de último curso de grado universitario de la UV del curso 2019-2020 en la dimensión interacción social (ver tabla 30).

Tabla 30. Resumen casos escala 1, en su dimensión interacción social.

		N	%
Casos	Válido	391	83,2
	Excluido	79	16,8
	Total	470	100,0

Fuente: elaboración propia.

El valor del coeficiente de Alfa de Cronbach de la escala uno en su dimensión interacción social, formado por 16 ítems, es de 0,890 (ver tabla 31) por lo que se muestra una fiabilidad muy buena.

Tabla 31. Fiabilidad escala 1, en su dimensión interacción social.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	Nº de Elementos
,890	,890	16

Fuente: elaboración propia.

Los ítems que conforman esta escala presentan una media mayoritariamente por debajo de la puntuación media en esta dimensión, lo que denota la escasa formación percibida. Sólo en el caso de los ítems *1. Comunicación*, *4. Compromiso trabajo*, *5. Compromiso personas*, *7. Cooperar* y *16. Equipo* sí que superan la puntuación media, considerando así el alumnado de último curso de la UV encuestado que se les ha formado algo en estos aspectos.

Este hecho también se observa tras el análisis de contenido, siendo los indicadores de esta dimensión los que ofrecen menos protagonismo junto a la dimensión de aspectos personales; sin embargo, indicadores como equipo, cooperación y comunicación eran algunos de los más mencionados de la dimensión interacción social, ofreciendo así una importancia a resaltar. Los valores del Alfa de Cronbach nos muestran que no se incrementa la consistencia interna eliminando ninguno de los ítems recogidos en esta dimensión (ver tabla 32).

En la tabla 33 se presenta la media de elementos que forman la escala uno en su dimensión interacción social, mostrando índices de variabilidad en el rango ligeramente significativa. Esta diferenciación se debe a los ítems anteriormente mencionados que se alejan de las puntuaciones medias del resto del conjunto de ítems e influye en los resultados globales de la dimensión. Pese a ello, se observa que el valor de la varianza es bajo, por lo que denota que esta diferenciación tiene escasa relevancia en una escala de 1 al 5.

Tabla 32. Media, desviación típica y Alfa de Cronbach si se elimina elemento por ítem de la escala 1, dimensión interacción social.

	N	Media	Desviación estándar	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1. Comunicación	464	3,31	1,078	,888
2. Capacidad conciliadora	464	2,49	1,121	,884
3. Persona motivadora	460	2,36	1,090	,883
4. Compromiso trabajo	466	3,49	1,076	,884
5. Compromiso personas	465	3,07	1,129	,880
6. Redes apoyo	461	2,61	1,166	,880
7. Cooperación	464	3,47	1,095	,883
8. Creatividad	465	2,68	1,177	,886
9. Intercambio	463	2,60	1,123	,885
10. Liderazgo	459	2,43	1,126	,885
11. Resultados	462	2,66	1,137	,881
12. Paciencia	464	2,71	1,184	,881
13. Persuasión	463	2,63	1,092	,884
14. Capacidad para pensar en los demás	465	2,69	1,234	,883
15. Solidaridad	434	2,60	1,231	,883
16. Trabajo en equipo	434	3,86	1,074	,888

Fuente: elaboración propia.

Tabla 33. Estadísticos de elemento de escala 1, dimensión interacción social.

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	Nº de elementos
Medias de elemento	2,859	2,348	3,864	1,517	1,646	,208	16
Varianzas elemento	1,285	1,106	1,584	,477	1,431	,019	16

Fuente: elaboración propia.

7.5.1.2 Escala 2: importancia de la formación para el futuro profesional.

a) Dimensión procesamiento de la información.

De los 470 sujetos que participaron en el estudio, 395 han sido incluidos como casos válidos en el análisis de la percepción sobre la importancia de la formación en emprendimiento social para el futuro profesional del alumnado de último curso de grado universitario de la UV durante el curso 2019-2020 en la dimensión procesamiento de la información (ver tabla 34).

Tabla 34. Resumen casos escala 2, en su dimensión procesamiento de la información.

		N	%
Casos	Válido	395	84,0
	Excluido	75	16,0
	Total	470	100,0

Fuente: elaboración propia.

El valor del coeficiente de Alfa de Cronbach de la escala dos, en su dimensión procesamiento de la información formada por 24 ítems, es de 0,925 (ver tabla 35) por lo que se muestra una fiabilidad excelente.

Tabla 35. Fiabilidad escala 2, en su dimensión procesamiento de la información.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	Nº de elementos
,925	,927	24

Fuente: elaboración propia.

Los ítems que conforman este bloque presentan una media muy cercana a 5 en su totalidad, mostrando así un alto grado de consenso en considerar como “*importante*” (puntuación 4) y/o “*muy importante*” (puntuación 5) la formación de estas competencias y/o habilidades para su futuro profesional (ver tabla 36).

Tabla 36. Media, desviación típica y Alfa de Cronbach si se elimina elemento escala 2, dimensión procesamiento de la información.

	N	Media	Desviación estándar	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1. Errores y fracasos	395	4,62	,663	,924
2. Actitud positiva	395	4,53	,724	,923
3. Adaptación	395	4,71	,570	,922
4. Capacidad de análisis	395	4,47	,724	,923
5. Anticipación	395	4,33	,817	,923
6. Asunción de riesgos	395	4,15	,907	,923
7. Autoconocimiento	395	4,62	,678	,923
8. Autonomía	395	4,60	,681	,922
9. Búsqueda información	395	4,52	,673	,922
10. Motivación	395	4,60	,619	,921
11. Valoración de riesgos	395	4,34	,788	,921
12. Desarrollo de proyectos	395	4,42	,793	,921
13. Gestión del trabajo	395	4,54	,709	,922
14. Adaptabilidad	395	4,59	,616	,921
15. Identificación de oportunidades	395	4,42	,730	,921
16. Innovación	395	4,33	,830	,920
17. Optimismo	395	4,44	,830	,922
18. Organización	395	4,66	,585	,922
19. Persona activa	395	4,45	,757	,921
20. Planificación	395	4,63	,642	,923
21. Proactividad	395	4,49	,717	,920
22. Crítica	395	4,66	,539	,922
23. Frustración	395	4,47	,813	,923
24. Decisiones	395	4,59	,697	,921

Fuente: elaboración propia.

Este dato también se refleja en la escasa desviación típica mostrada, siempre inferior a uno; también se demuestra que los valores del Alfa de Cronbach si se elimina un elemento no incrementan la consistencia interna de la escala (0,925). Por lo tanto, se observa que existe coherencia entre el protagonismo otorgado en los documentos de verificación de los distintos grados universitarios de la UV respecto a esta dimensión y la importancia otorgada por parte del alumnado a los mismos.

El rango de variabilidad de medias en esta dimensión es muy reducido, por lo que la mayoría de las puntuaciones se agrupan alrededor de la media (ver tabla 37), produciéndose así un consenso generalizado.

Tabla 37. Estadísticos de elemento escala 2, dimensión procesamiento de la información.

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	Nº de elementos
Medias de elemento	4,507	4,149	4,706	,557	1,134	,018	24
Varianzas elemento	,516	,291	,823	,532	2,830	,018	24

Fuente: elaboración propia.

b) Dimensión aspectos personales.

De los 470 sujetos que participaron en el estudio, 432 han sido incluidos como casos válidos en el análisis de la percepción sobre la importancia de la formación para el futuro profesional del alumnado de último curso de grado universitario de la UV durante el curso 2019-2020 en la dimensión aspectos personales (ver tabla 38).

Tabla 38. Resumen casos escala 2, en su dimensión aspectos personales.

		N	%
Casos	Válido	432	91,9
	Excluido	38	8,1
	Total	470	100,0

Fuente: elaboración propia.

El valor del coeficiente de Alfa de Cronbach de la escala dos en su dimensión aspectos personales, formada por 11 ítems, es de 0,853 (ver tabla 39) por lo que se muestra una fiabilidad buena.

Tabla 39. Fiabilidad escala 2, en su dimensión aspectos personales.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	Nº de Elementos
,853	,856	11

Fuente: elaboración propia.

Los ítems que conforman este bloque presentan una media muy cercana a cinco en su totalidad, igual que el apartado anterior.

Cabe destacar la desviación existente en el ítem 3. *Expresar las propias emociones* (1,022) y 6. *Compartir sentimientos* (1,022) donde existe menor consenso en el grado de acuerdo con estas competencias como importantes para el futuro profesional del alumnado encuestado.

Los valores del Alfa de Cronbach si se elimina un elemento incrementan la consistencia interna de la escala en los dos casos previamente mencionados (ver tabla 40). En este caso se ha decidido no eliminar los ítems, ya que el Alfa de Cronbach estándar indica nivel de consistencia interna muy bueno (0,853).

En esta dimensión el rango de variación de medias es muy escaso, no supera a un punto; también es cierto que en esta dimensión el número de ítems es reducido (11) y esto puede influir en los resultados; además, se muestra una escasa varianza entre el total de elementos, hecho que muestra el consenso entre el alumnado encuestado a la hora de puntuar los ítems de la dimensión aspectos personales (ver tabla 41).

Tabla 40. Media, desviación típica y Alfa de Cronbach si se elimina elemento escala 2, dimensión aspectos personales.

	N	Media	Desviación estándar	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1. Esfuerzo	464	4,64	,652	,425
2. Valoración personal	467	4,47	,773	,597
3. Emociones	463	3,97	1,022	1,045
4. Gestión y regulación emocional	466	4,39	,868	,754
5. Empatía	468	4,43	,818	,670
6. Expresión de sentimientos	465	3,96	1,065	1,134
7. Derechos y responsabilidades	463	4,53	,783	,613
8. Exigencia	466	4,46	,715	,511
9. Persona íntegra	465	4,46	,822	,676
10. Perseverancia	465	4,63	,643	,414
11. Responsabilidad	466	4,71	,555	,308

Fuente: elaboración propia.

Tabla 41. Estadísticos de elemento escala 2, dimensión aspectos personales.

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	Nº de Elementos
Medias elemento	4,439	3,972	4,722	,750	1,189	,060	11
Varianzas elemento	,638	,299	1,150	,852	3,852	,067	11

Fuente: elaboración propia.

c) Dimensión interacción social.

De los 470 sujetos que participaron en el estudio, 405 se han incluido como casos válidos en el análisis de la percepción sobre la importancia de la formación para el futuro profesional del alumnado de último curso de grado universitario de la UV durante el curso 2019-2020 en la dimensión interacción social (ver tabla 42).

Tabla 42. Resumen casos escala 2, en su dimensión interacción social.

		N	%
Casos	Válido	405	86,2
	Excluido	65	13,8
	Total	470	100,0

Fuente: elaboración propia.

El valor del coeficiente de Alfa de Cronbach de la escala dos en su dimensión interacción social, formada por 16 ítems, es de 0,904 (ver tabla 43) por lo que se muestra una fiabilidad excelente.

Tabla 43. Fiabilidad escala 2, en su dimensión interacción social.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	Nº de Elementos
,904	,907	16

Fuente: elaboración propia.

Los ítems que conforman este bloque presentan una media muy cercana a cinco en su totalidad, considerando así mayoritariamente que la formación en relación a la dimensión de interacción social es muy importante para el futuro profesional del alumnado universitario. Sin embargo, cabe destacar que la media más baja de esta dimensión se observa en el ítem 10. *Liderazgo* (3,97) observándose en este caso una desviación estándar de casi un punto, cuestión que denota que sí existe cierto consenso en su puntuación.

Además, los valores del Alfa de Cronbach si se elimina un elemento nos muestra que no se incrementa la consistencia interna eliminando ninguno de los ítems recogidos en esta dimensión (ver tabla 44).

Tabla 44. Media, desviación típica y Alfa de Cronbach si se elimina elemento por ítem escala 2, dimensión interacción social.

	N	Media	Desviación estándar	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
9. Comunicación	469	4,61	,606	,901
10. Capacidad conciliadora	467	4,26	,882	,895
11. Persona motivadora	463	4,18	,971	,894
12. Compromiso trabajo	468	4,64	,651	,901
13. Compromiso personas	467	4,54	,693	,898
14. Redes apoyo	463	4,19	,859	,896
15. Cooperación	465	4,49	,689	,896
16. Creatividad	467	4,26	,891	,900
17. Intercambio	465	4,12	,907	,899
18. Liderazgo	465	3,97	,933	,902
19. Resultados	466	4,56	,686	,898
20. Paciencia	465	4,47	,774	,897
21. Persuasión	465	4,13	,898	,901
22. Capacidad para pensar en los demás	468	4,40	,781	,895
23. Solidaridad	438	4,26	,951	,897
24. Trabajo en equipo	435	4,54	,777	,900

Fuente: elaboración propia.

En esta dimensión existe una escasa variabilidad en el rango de medias sobre la percepción del estudiantado encuestado, observándose que es menor que uno, por lo que denota cierto consenso en las puntuaciones de esta dimensión; además, la varianza mostrada es de las más bajas respecto al total de las dimensiones (ver tabla 45).

Tabla 45. Estadísticos de elemento escala 2, dimensión interacción social.

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	Nº de elementos
Medias de elemento	4,371	3,985	4,677	,691	1,173	,044	16
Varianzas elemento	,649	,348	,923	,575	2,651	,037	16

Fuente: elaboración propia.

7.5.1.3 Escala 3: intencionalidad emprendedora.

i. Dimensión atracción personal.

De los 470 sujetos que participaron en el estudio, 454 han sido incluidos como casos válidos en el análisis de la percepción sobre la intencionalidad emprendedora en alumnado de último curso de grado universitario de la UV durante el curso 2019-2020 en la dimensión atracción personal (ver tabla 46). El valor del coeficiente de Alfa de Cronbach de la escala tres de intencionalidad emprendedora en su dimensión atracción personal, formada por 7 ítems, es de 0,937 (ver tabla 47), por lo que se muestra una fiabilidad excelente.

Tabla 46. Resumen casos escala 3, en su dimensión atracción personal.

		N	%
Casos	Válido	454	96,6
	Excluido	16	3,4
	Total	470	100,0

Fuente: elaboración propia.

Tabla 47. Fiabilidad escala 3, en su dimensión atracción personal.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	Nº de elementos
,937	,937	7

Fuente: elaboración propia.

Los ítems que conforman esta dimensión presentan una media muy cercana a tres en su totalidad (ver tabla 48), mostrando así un consenso generalizado sobre la indiferencia (puntuación 3) que supone para el alumnado universitario encuestado formarse en este conjunto de ítems asociados a la atracción personal hacia la intencionalidad emprendedora. Los tres ítems con peores valoraciones, más cercanos al “poco importante” (puntuación 2) son 4. *Atracción hacia la carrera emprendedora*, 6. *Ser emprendedor/a supondría gran satisfacción* y 7. *Entre varias opciones elegiría ser emprendedor/a*, cuestión que denota la escasa intencionalidad emprendedora entre el alumnado, cuestión que ya se abordó en el marco teórico sobre la poca cultura emprendedora entre el alumnado universitario en nuestro país (Galindo, 2006).

En la siguiente tabla se observa que los valores del Alfa de Cronbach, en caso de eliminarse un elemento incrementaría la consistencia interna de la escala en uno de los ítems, pero como la consistencia interna de la dimensión ya es muy buena (0,937) se ha decidido no eliminarlo.

Tabla 48. Media, desviación típica y Alfa de Cronbach si se elimina elemento por ítem de la escala 3, dimensión atracción personal.

	N	Media	Desviación estándar	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1. Ocasión	463	3,20	1,319	,923
2. Recursos	464	3,34	1,293	,925
3. Ventajas	462	3,00	1,198	,940
4. Atracción	461	2,85	1,242	,926
5. Oportunidad y recursos	464	3,24	1,340	,924
6. Satisfacción	462	2,99	1,277	,926
7. Opción	459	2,57	1,138	,928

Fuente: elaboración propia.

En la tabla siguiente se muestran índices de variabilidad en esta dimensión poco representativos en la media de elementos, ya que el rango es inferior a uno y el grado de varianza es bajo (0,069), hecho que demuestra el consenso generalizado entre las puntuaciones medias de los distintos ítems que conforman esta dimensión.

Tabla 49. Estadística de resumen de la escala 3, dimensión atracción personal.

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	Nº de elementos
Medias de elemento	3,014	2,562	3,330	,769	1,300	,069	7
Varianzas elemento	1,586	1,302	1,802	,501	1,384	,032	7

Fuente: elaboración propia.

ii. Dimensión capacidad emprendedora.

De los 470 sujetos que participaron en el estudio, 451 han sido incluidos como casos válidos en el análisis de la percepción sobre la intencionalidad emprendedora en alumnado de último curso de grado universitario de la UV durante el curso 2019-2020 en la dimensión capacidad emprendedora (ver tabla 50).

Tabla 50. Resumen casos escala 3, en su dimensión capacidad emprendedora.

		N	%
Casos	Válido	451	96,0
	Excluido	19	4,0
	Total	470	100,0

Fuente: elaboración propia.

El valor del coeficiente de Alfa de Cronbach de la escala tres de intencionalidad emprendedora en su dimensión capacidad emprendedora, formada por 8 ítems, es de 0,882 (ver tabla 51) por lo que se muestra una fiabilidad buena.

Tabla 51. Fiabilidad escala 3, en su dimensión capacidad emprendedora.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	Nº de elementos
,882	,881	8

Fuente: elaboración propia.

Los ítems que conforman esta escala presentan una media muy cercana a dos en su totalidad, mostrando así un alto consenso en considerar como “*en desacuerdo*” (puntuación 2) los ítems que integran esta dimensión. Todos los ítems de esta escala se han redactado en positivo hacia la intencionalidad emprendedora, por lo que esta baja puntuación explica que el alumnado encuestado no muestra mucho interés por emprender.

Respecto al grado de desviación de los ítems de esta dimensión cabe destacar que casi todos se acercan a un punto de desviación, un índice poco relevante, destacar el ítem “2. *Estoy preparado para crear una empresa*” (1,065), donde sí existe más disparidad de opiniones al alcanzar una desviación superior. Además, se muestra que no incrementaría la consistencia interna de la escala (0,882) en caso de eliminarse algún elemento de esta dimensión (ver tabla 52).

Tabla 52. Media, desviación típica y Alfa de Cronbach si se elimina elemento de la escala 3, dimensión capacidad emprendedora.

	N	Media	Desviación estándar	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1. Sencillo crear y mantener una empresa	460	2,16	,957	,865
2. Preparado para crear una empresa	460	2,10	1,065	,859
3. Control de la empresa	462	2,13	,979	,858
4. Conocimiento de detalles prácticos de una empresa	463	1,81	,943	,864
5. Sencillo iniciar una empresa	463	1,54	,802	,875
6. Conocimiento sobre el desarrollo de una empresa	463	1,89	,919	,866
7. Sencillo mantener una empresa	461	1,89	,853	,874
8. Probabilidad de éxito empresarial	458	2,44	,984	,874

Fuente: elaboración propia.

En esta dimensión se muestra uno de los índices de variabilidad respecto al rango de medias más reducido de las dimensiones presentadas, y la varianza es reducida, ya que mayoritariamente las puntuaciones se acercan a la media en cada uno de los ítems anteriormente mostrados (ver tabla 53).

Tabla 53. Estadísticos de resumen escala 3, dimensión capacidad emprendedora.

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	Nº de elementos
Medias elemento	1,984	1,528	2,428	,900	1,589	,074	8
Varianzas elemento	,883	,632	1,138	,506	1,801	,025	8

Fuente: elaboración propia.

iii. *Dimensión intención emprendedora.*

De los 470 sujetos que participaron en el estudio, 448 han sido incluidos como casos válidos en el análisis de la percepción sobre la intencionalidad emprendedora en alumnado de último curso de grado universitario de la UV durante el curso 2019-2020 en la dimensión intención emprendedora (ver tabla 54).

Tabla 54. Resumen casos escala 3, en su dimensión intención emprendedora.

		N	%
Casos	Válido	448	95,3
	Excluido	22	4,7
	Total	470	100,0

Fuente: elaboración propia.

El valor del coeficiente Alfa de Cronbach de la escala tres de intencionalidad emprendedora en su dimensión intención emprendedora, formada por 8 ítems, es de 0,958 (ver tabla 55) por lo que se muestra una fiabilidad excelente.

Tabla 55. *Fiabilidad escala 3, en su dimensión intención emprendedora.*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	Nº de elementos
,958	,958	8

Fuente: elaboración propia.

Los ítems que conforman este bloque presentan una media muy cercana a dos en su totalidad, en este caso, al igual que en la dimensión anterior, el alumnado encuestado muestra su consenso en no tener una gran intención emprendedora. El grado de desviación es cercano a uno, por lo que no hay mucha disparidad de opiniones (ver tabla 56).

También se observa que los valores del Alfa de Cronbach si se elimina un elemento incrementa la consistencia interna de la escala en uno de los casos, pero se decide no eliminarlo dado que la consistencia estándar de la propia dimensión es muy buena (0,958).

Tabla 56. *Media, desviación típica y Alfa de Cronbach si se elimina elemento por ítem de la escala 3, dimensión intención emprendedora.*

	N	Media	Desviación estándar	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1. Preparación	461	2,19	1,053	,963
2. Propósito	462	2,12	1,095	,954
3. Esfuerzo	463	2,37	1,241	,951
4. Convencimiento	459	2,20	1,155	,949
5. Pensamiento firme	462	2,17	1,191	,949
6. Intencionalidad	460	2,21	1,197	,949
7. Autonomía personal	461	2,30	1,191	,949
8. Prioridad	460	2,53	1,202	,955

Fuente: elaboración propia.

Además, en la tabla siguiente se muestran índices de variabilidad en esta dimensión poco representativos en la media de elementos, y el grado de varianza de 0,025, la más baja del resto de dimensiones, cuestión que muestra la escasa variación en las respuestas de estos ocho ítems que conforman la dimensión intención emprendedora.

Tabla 57. Estadísticos de resumen escala 3, dimensión intención emprendedora.

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	Nº de elementos
Medias de elemento	2,253	2,096	2,592	,496	1,236	,025	8
Varianzas elemento	1,396	1,103	1,674	,571	1,517	,033	8

Fuente: elaboración propia.

iv. Dimensión vertiente social.

De los 470 sujetos que participaron en el estudio, 455 han sido incluidos como casos válidos en el análisis de la percepción sobre la intencionalidad emprendedora en alumnado de último curso de grado universitario de la UV durante el curso 2019-2020 en la dimensión vertiente social (ver tabla 58).

Tabla 58. Resumen casos escala 3, en su dimensión vertiente social.

		N	%
Casos	Válido	455	96,8
	Excluido	15	3,2
	Total	470	100,0

Fuente: elaboración propia.

El valor del coeficiente de Alfa de Cronbach de la escala tres de intencionalidad emprendedora en su dimensión vertiente social, formada por 4 ítems, es de 0,859 (ver tabla 59) por lo que se muestra una fiabilidad buena.

Tabla 59. Fiabilidad escala 3, en su dimensión vertiente social.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	Nº de elementos
,859	,861	4

Fuente: elaboración propia.

Los ítems que conforman esta escala presentan una media muy cercana a dos en su totalidad (ver tabla 60), mostrando así al igual que en las dimensiones anteriores, la poca capacidad emprendedora que demuestra el alumnado encuestado. También se observa que los valores del Alfa de Cronbach si se elimina un elemento no incrementan la consistencia interna de la escala (0,859).

Tabla 60. Media, desviación típica y Alfa de Cronbach si se elimina elemento escala 3, dimensión vertiente social.

	N	Media	Desviación estándar	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
9. Viabilidad emprendimiento social	459	2,46	1,188	,801
10. Intención en desarrollo emprendimiento social	459	2,09	1,072	,793
11. Conocimiento del desarrollo de una empresa social	461	1,95	1,032	,846
12. Prioridad desarrollo vertiente social en la empresa	460	2,53	1,202	,841

Fuente: elaboración propia.

A pesar de existir bastante consenso en otorgar puntuaciones bajas a los ítems mencionados, por ello el rango de medias es reducido (ver tabla 61), se observa que el nivel de varianza es superior a dimensiones anteriores; en este caso existe una ligera desviación en los cuatro ítems que conforman esta dimensión, pero poco significativa siendo una escala de 1 al 5 de respuesta.

Tabla 61. Estadística de elemento de resumen escala 3, dimensión vertiente social.

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	Nº de elementos
Medias de elemento	2,258	1,954	2,530	,576	1,295	,079	4
Varianzas elemento	1,267	1,062	1,452	,391	1,368	,038	4

Fuente: elaboración propia.

7.5.2 Análisis factorial y de constructo de las escalas.

Tras analizar la fiabilidad del instrumento en conjunto y en cada una de las escalas que lo configuran, se torna necesario confirmar la validez del constructo del instrumento a partir del análisis factorial. Este procedimiento se denomina análisis confirmatorio (Cea, 2002; Hair et al., 1999). Cuando se recoge la información de una muestra de datos, lo más frecuente es tomar el mayor número posible de variables. Sin embargo, si tomamos demasiadas variables sobre un conjunto de objetos, tendremos que considerar posibles coeficientes de correlación. En este caso, se hace necesario reducir el número de variables para su mejor análisis, así como confirmar los componentes extraídos en la fase de validación previa, de ahí la utilización de la técnica de extracción de componentes principales, inicialmente desarrollada por Pearson a finales del siglo XIX y posteriormente estudiada por Hotelling en los años 30 del siglo XX (Rodríguez y Cabañas, 2013).

A continuación, se muestran los resultados del análisis factorial de las tres escalas del cuestionario: i) cantidad de formación sobre el emprendimiento social en la etapa universitaria, ii) importancia para el futuro profesional de dicha formación e iii) intencionalidad emprendedora.

7.5.2.1 Cantidad de la formación.

Anteriormente, con el análisis de fiabilidad se ha podido determinar si cada una de las variables es idónea para medir lo que se pretende en esta investigación. En este caso, el análisis de la matriz de correlaciones para extraer los factores de componentes principales

sirve para observar qué cantidad de ítems correlacionan de forma positiva, es decir, tienen una relación adecuada para explicar un determinado constructo.

En la tabla 62 se observa que en base a 3 componentes fijados se explica un 45'957% de la varianza de los datos originales. Frecuentemente en diferentes análisis nos encontraremos con una proporción total de varianza explicada por los factores que oscila entre el 50 y 60% (Morales, 2013).

En la revisión de sesenta análisis factoriales de Henson y Roberts (2006) la proporción media de varianza explicada por los factores es del 52%; aunque algunos autores proponen una varianza explicada en torno al 75% como resultado satisfactorio, para Henson y Roberts (2006) es una expectativa poco realista. En este caso, siguiendo las recomendaciones de Merenda (1997), la solución factorial ha de explicar cerca del 50% de la variabilidad total de la respuesta al test. Por ello, se acepta este porcentaje de varianza acumulada, pese a que no sea un porcentaje alto puede considerarse aceptable. De esta manera, se mantiene el mismo constructo que en la fase anterior fue validado de tres componentes principales (ver tabla 63).

Tabla 62. Análisis de componentes principales de la escala 1.

Componentes	Total	% de varianza	% acumulado
1	18,376	36,030	36,030
2	3,184	6,243	42,273
3	1,879	3,684	45,957

Fuente: elaboración propia.

La comunalidad es la proporción de variabilidad de cada variable que es explicada por las dimensiones de la escala, es decir por los factores extraídos. Mientras más cerca de uno esté la comunalidad, mejor explicarán las dimensiones de la variable (Pérez y Medrano, 2010). Para Gorsuch (1983) una correlación ítem-factor de 0,35 es suficiente para asumir la relación ítem-factor e interpretarlo con claridad, y Kline (1994) señala 0,30 como un valor orientador aceptable. Por lo que tras observar los resultados de esta escala se consideran adecuadas todas las variables de la misma, pese a no observarse una relación muy elevada en ninguno de los ítems recogidos (ver tabla 63).

Tabla 63. Comunalidades de la escala 1.

Ítem	Extracción	Ítem	Extracción	Ítem	Extracción
Ítem 1	,475	Ítem 18	,393	Ítem 35	,333
Ítem 2	,535	Ítem 19	,550	Ítem 36	,438
Ítem 3	,508	Ítem 20	,444	Ítem 37	,484
Ítem 4	,440	Ítem 21	,410	Ítem 38	,523
Ítem 5	,426	Ítem 22	,443	Ítem 39	,449
Ítem 6	,386	Ítem 23	,436	Ítem 40	,483
Ítem 7	,384	Ítem 24	,395	Ítem 41	,578
Ítem 8	,443	Ítem 25	,486	Ítem 42	,431
Ítem 9	,447	Ítem 26	,474	Ítem 43	,482
Ítem 10	,475	Ítem 27	,592	Ítem 44	,484
Ítem 11	,277	Ítem 28	,328	Ítem 45	,504
Ítem 12	,366	Ítem 29	,434	Ítem 46	,500
Ítem 13	,521	Ítem 30	,530	Ítem 47	,414
Ítem 14	,543	Ítem 31	,397	Ítem 48	,485
Ítem 15	,623	Ítem 32	,493	Ítem 49	,368
Ítem 16	,681	Ítem 33	,498	Ítem 50	,479
Ítem 17	,491	Ítem 34	,335	Ítem 51	,340

Nota: 3 componentes extraídos, i) procesamiento de la información, ii) aspectos personales e iii) interacción social.

Fuente: elaboración propia.

7.5.2.2 Importancia de la formación.

La información de la tabla 64 nos muestra que en base a 3 componentes fijados se explica un 45'411% de la varianza de los datos originales. Siguiendo las recomendaciones anteriormente explicadas de Merenda (1997), se continúa aceptando el constructo previamente validado de tres componentes principales, pese a no considerarse un porcentaje de varianza acumulada elevado, sí es aceptable.

Tabla 64. Análisis de componentes principales de la escala dos.

Componentes	Total	% de varianza	% acumulado
1	18,738	36,742	36,742
2	2,491	4,883	41,625
3	1,931	3,786	45,411

Fuente: elaboración propia.

Tabla 65. Comunalidades de la escala 2.

Ítem	Extracción	Ítem	Extracción	Ítem	Extracción
Ítem 1	,244	Ítem 18	,444	Ítem 35	,391
Ítem 2	,392	Ítem 19	,594	Ítem 36	,460
Ítem 3	,356	Ítem 20	,479	Ítem 37	,458
Ítem 4	,294	Ítem 21	,451	Ítem 38	,386
Ítem 5	,304	Ítem 22	,485	Ítem 39	,534
Ítem 6	,366	Ítem 23	,486	Ítem 40	,471
Ítem 7	,256	Ítem 24	,483	Ítem 41	,508
Ítem 8	,328	Ítem 25	,548	Ítem 42	,486
Ítem 9	,400	Ítem 26	,456	Ítem 43	,490
Ítem 10	,428	Ítem 27	,511	Ítem 44	,563
Ítem 11	,464	Ítem 28	,386	Ítem 45	,615
Ítem 12	,387	Ítem 29	,423	Ítem 46	,640
Ítem 13	,458	Ítem 30	,463	Ítem 47	,409
Ítem 14	,535	Ítem 31	,529	Ítem 48	,545
Ítem 15	,573	Ítem 32	,630	Ítem 49	,382
Ítem 16	,566	Ítem 33	,450	Ítem 50	,421
Ítem 17	,498	Ítem 34	,408	Ítem 51	,330

Nota: 3 componentes extraídos, i) procesamiento de la información, ii) aspectos personales e iii) interacción social.

Fuente: elaboración propia.

Las influencias de las comunalidades pueden oscilar entre -1 y +1 y mientras más se acerquen a los extremos muestran mayor nivel de influencia. En este caso, los resultados nos muestran (tabla 65) que todas las variables que conforman esta escala son adecuadas siguiendo las recomendaciones de Kline (1994), menos el ítem uno, cuatro y siete. Sin embargo, al ser influencias cercanas al 0,30 se decide no eliminar estos tres ítems del análisis.

7.5.2.3 Intencionalidad emprendedora.

La información de la tabla 66 nos muestra que, en base a 4 componentes fijados, los mismos factores que se describían en la validación inicial del constructo, se explica un 71'276% de la varianza de los datos originales. En este caso, siguiendo las recomendaciones de Merenda (1997), la solución factorial explica una proporción muy adecuada, superando incluso los porcentajes medios que oscilan entre el 50% -60% de proporción total de varianza explicada (Morales, 2013).

Tabla 66. Varianza total explicada de la escala tres.

Componentes	Total	% de varianza	% acumulado
1	13,847	51,285	51,285
2	2,563	9,493	60,778
3	1,750	6,480	67,258
4	1,085	4,018	71,276

Fuente: elaboración propia.

En esta dimensión, los resultados de las comunalidades muestran las relaciones más fuertes entre los factores-ítems, acercándose en su mayoría a uno, indicador extremo que justifica la máxima relación. Concretamente, doce de sus veintisiete ítems superan relaciones de 0,70 entre ítem-factor, lo que muestra una notoria correspondencia (ver tabla 67).

Tabla 67. Comunalidades de la escala 3.

Ítem	Extracción	Ítem	Extracción	Ítem	Extracción
Ítem 1	,803	Ítem 10	,654	Ítem 19	,783
Ítem 2	,778	Ítem 11	,615	Ítem 20	,794
Ítem 3	,561	Ítem 12	,533	Ítem 21	,792
Ítem 4	,733	Ítem 13	,596	Ítem 22	,812
Ítem 5	,785	Ítem 14	,513	Ítem 23	,764
Ítem 6	,732	Ítem 15	,459	Ítem 24	,584
Ítem 7	,731	Ítem 16	,581	Ítem 25	,564
Ítem 8	,575	Ítem 17	,689	Ítem 26	,683
Ítem 9	,645	Ítem 18	,764	Ítem 27	,637

Nota: 4 componentes extraídos, i) atracción profesional, ii) capacidad empresarial, iii) intención emprendedora y iv) vertiente social.

Fuente: elaboración propia.

7.5.3 Análisis descriptivo de variables sociodemográficas.

A continuación, se recogen los resultados del bloque de variables sociodemográficas de la encuesta administrada a alumnado de último curso y 75% de los créditos aprobados durante el curso 2019-2020 participante en la investigación.

a) Titulaciones

El alumnado participante estaba matriculado en titulaciones de las cinco ramas de conocimiento de la UV: *Ciencias Sociales y Jurídicas, Arquitectura e ingeniería, Artes y Humanidades, Ciencias y Ciencias de la Salud*. Es evidente la disparidad en la muestra recogida (N) en cada una de las titulaciones (ver tabla 68); una de las causas se debe al desconocimiento inicial sobre el alumnado matriculado en los grupos; otro aspecto a tener en cuenta fue la recogida de datos (personalmente o por mediación del profesorado), observándose casualmente los índices más bajos de muestra recogida, en las encuestas recogidas por parte del profesorado participante.

Tabla 68. Distribución de la muestra por titulaciones y áreas de conocimiento.

Titulaciones	N	% por titulación	% por área de conocimiento
Relaciones laborales y recursos humanos	28	6%	36,6% (necesario 32%)
Educación infantil	35	7,4%	
Pedagogía	13*	2,8%	
Economía	28*	6%	
Educación Social	38*	8,1%	
Derecho	3*	0,6%	
Turismo	27	5,7%	10,4% (necesario 13,5%)
Ingeniería Telemática	2*	0,4%	
Ingeniería multimedia	22*	4,7%	
Ingeniería informática	25	5,3%	14% (necesario 18%)
Filosofía	7*	1,5%	
Historia	29	6,2%	
Filología hispánica	23	4,9%	
Filología inglesa	7*	1,5%	
Odontología	27	5,7%	21,5% (necesario 23%)
Psicología	19	4%	
Nutrición	24	5,1%	
Podología	28*	6%	
Enfermería	3*	,6%	
Biología	25	5,3%	17,4% (necesario 13,5%)
Química	17*	3,6%	
Matemáticas	40	8,5%	
Total	470	100%	100%
*Subrayado en gris las encuestas administradas por el profesorado participante en la investigación.			

Fuente: elaboración propia.

Tras observar la tabla anterior se justifica que pese a no alcanzar el porcentaje de representatividad esperado en tres de sus áreas (*Arquitectura e Ingeniería, Artes y Humanidades y Ciencias*) los porcentajes son muy cercanos a los esperados y las titulaciones donde se han recogido los índices más bajos de encuestas (*Enfermería, Ingeniería telemática, Filosofía y Filología Inglesa*) coinciden con estas áreas de conocimiento, cuestión que explica esta carencia. Igualmente, sí se alcanza el porcentaje de representatividad sobre el alumnado total matriculado en último curso y 75% de los créditos aprobados durante el curso 2019-2020 participante en la investigación.

b) Sexo

Respecto a la distribución por sexo de la muestra recogida cabe destacar que existe un porcentaje mayoritario de mujeres (61,1%) respecto a los hombres (34,7%), observándose un 4,3% de valores perdidos, aquellas personas que no han indicado su sexo (ver tabla 69). Si atendemos al total del alumnado matriculado en este curso el porcentaje de distribución es similar (37% hombres y 63% mujeres), e incluso se podría considerar que este porcentaje de valores perdidos puede llegar a explicar la distribución estándar.

Tabla 69. Distribución por sexo de la muestra.

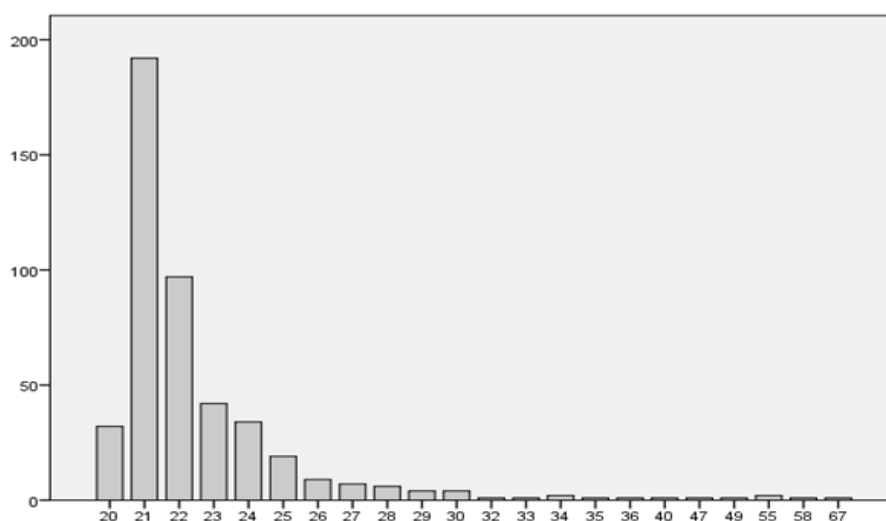
Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	163	34,7
Mujer	287	61,1
Valores perdidos	20	4,3
Total	470	100,0

Fuente: elaboración propia.

c) Edad

En cuanto a la distribución por edad, se observa claramente una clara tendencia a agruparse a la parte izquierda del rango recogido en esta variable, dado que 21 años (41'8%) y 22 años (21'8%) son las edades más repetidas en la muestra recogida, coincidiendo con el rango de edad de personas que provienen de bachillerato y/o enseñanza superior sin haber repetido ningún curso (ver gráfico 26).

Gráfico 26. Distribución por edades de la muestra.



Fuente: elaboración propia.

d) Tipo de acceso a la universidad

Mayoritariamente el alumnado encuestado ha cursado bachillerato como vía de acceso a los estudios universitarios (82,3%), seguido de un porcentaje inferior de personas que provienen de ciclo formativo (11,1%). El porcentaje de alumnado que proviene de otras tipologías de acceso es poco relevante, siendo inferior al 2% de las respuestas en todas las casuísticas (acceso a mayores de 25 o 25 años, estudiantes con diversidad funcional, deportistas de élite u otros). Los valores perdidos rondan el 3% del total de respuestas (ver tabla 70).

Tabla 70. Distribución por tipología de acceso a estudios universitarios.

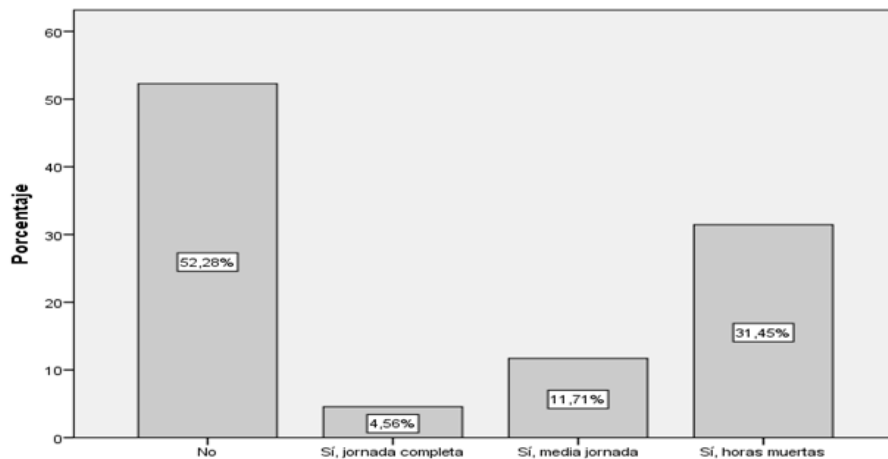
Tipología acceso universidad	Frecuencia	Porcentaje
Bachillerato	387	82,3%
Ciclo formativo	52	11,1%
Acceso mayores 25	4	0,9%
Acceso mayores 45	2	0,4%
Estudiante div. Funcional	1	0,2%
Acceso técnicos superiores y/o deportistas	9	1,9%
Otros	3	0,6%
Valores perdidos	12	2,6%
Total	470	100%

Fuente: elaboración propia.

v. Trabajo durante etapa universitaria

Tal y como se muestra en el gráfico 27, más de la mitad de la muestra no ha trabajado durante su etapa universitaria (52,28%); además, aquellas personas que han trabajado lo han hecho de forma esporádica, con tipos de contratación eventuales y por horas (31,45%). De las personas que indican haber trabajado de forma más estable proliferan los casos de media jornada (11,71%), frente a la jornada completa (4,56%).

Gráfico 27. Resultados sobre trabajo durante etapa universitaria.



Fuente: elaboración propia.

vi. Realización de estancia en el extranjero

Mayoritariamente el alumnado encuestado no ha realizado ninguna estancia Erasmus (83,6%). Se observa que alrededor del 3% de la muestra recogida no ha indicado si ha realizado estancia o no (valores perdidos). Además, entre el alumnado que ha indicado haber realizado algún periodo de estancia, cabe destacar que suelen situarse sus respuestas entre los 9 (2,3%) y 10 (3,8%) meses (ver tabla 71).

Tabla 71. Meses de estancia en el extranjero.

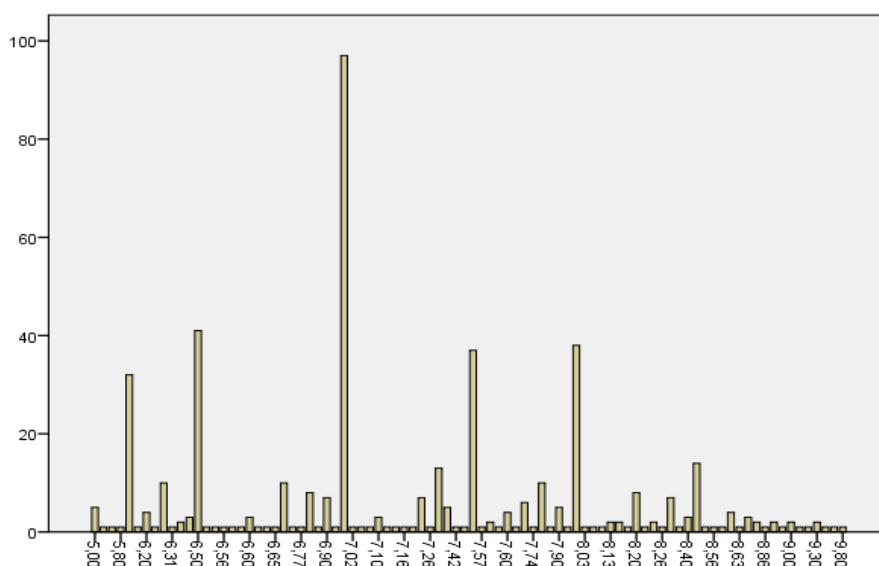
Meses	Frecuencia	Porcentaje
0	393	83,7%
1-8	28	6%
9-10	29	6,1%
11-18	6	1,2%
19-35	0	0%
>36	1	0,2%
Valores perdidos	13	2,8%
Total	470	100,0

Fuente: elaboración propia.

vii. Nota media de expediente académico

Las notas más comunes sobre el expediente académico del alumnado encuestado de mayor a menor frecuencia son: 7 (20,6%), 6,5 (8,7%), 8 (8,1%), 7,5 (7,9%) y 6 (6,8%). Si atendemos al rango de notas, se observa que un porcentaje considerable se sitúa en el notable (66,7%), es decir, notas entre el 7 y el 8,99 (ver gráfico 28); también se observa un porcentaje aceptable de aprobados (31,3%), es decir, notas entre el 5 y el 6,99; y, por último, un porcentaje muy reducido se sitúa en el excelente, es decir, notas entre el 9 y el 10 (1,8%).

Gráfico 28. Frecuencias sobre la nota media aproximada del expediente académico.

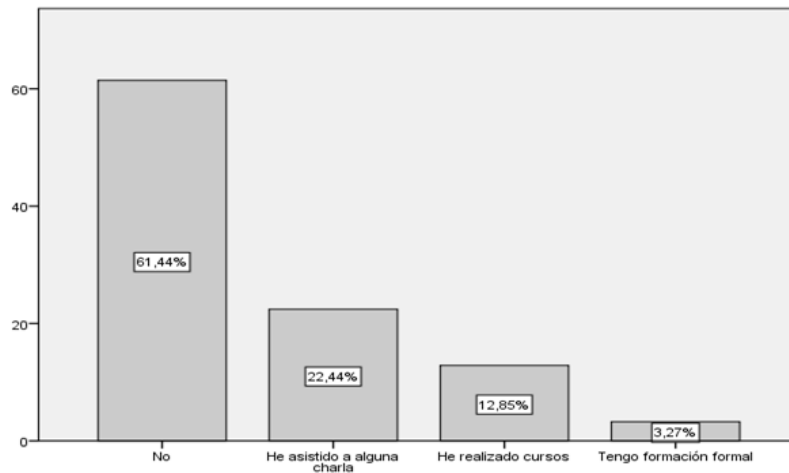


Fuente: elaboración propia.

viii. Formación complementaria en emprendimiento social

Esta pregunta atiende a si ha recibido, además de la formación que el alumnado haya podido adquirir durante su etapa universitaria de manera específica y externa, formación relacionada con el emprendimiento social (ver gráfico 29). Más de la mitad de la muestra encuestada indica no haber adquirido formación complementaria sobre emprendimiento social (61,44%); también se observa que un porcentaje reducido se ha formado asistiendo a alguna charla (22,44%), siendo porcentajes muy minoritarios aquellas personas que han realizado algún curso específico (12,85%) o han recibido formación formal (3,27%).

Gráfico 29. Resultados formación complementaria en emprendimiento social.



Fuente: elaboración propia.

7.5.4 Análisis descriptivo de las escalas que conforman la encuesta.

Tras describir los principales resultados del bloque sociodemográfico de la encuesta administrada, se torna necesario definir los resultados más significativos de las escalas que la configuran en torno a la percepción del estudiantado sobre: i) *cantidad de formación adquirida durante la etapa universitaria en emprendimiento social*, ii) *importancia de dicha formación para su futuro profesional* y, por último, iii) *iniciativa emprendedora*. En líneas generales, el alumnado percibe que ha recibido bastante formación en emprendimiento social en base a los indicadores recogidos en la presente encuesta (puntuación media alrededor de 4); sin embargo, consideran poco importante dicha formación (puntuación media cercana a 3) y tienen poca iniciativa emprendedora (puntuación media cercana a 2). Las desviaciones entre las medias son reducidas, cuestión que nos indica que ha existido cierto consenso en las respuestas (ver tabla 72).

Tabla 72. Puntuación media de las escalas que conforman la encuesta.

Escalas	N	Media	Desviación estándar
Cantidad de formación adquirida	470	4,3691	,52023
Importancia de la formación para el futuro	470	2,7647	,68066
Iniciativa emprendedora	470	2,3388	,83051

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se analiza en mayor detalle las diferentes casuísticas en cada una de las escalas. Respecto a la escala i) *cantidad de formación adquirida en emprendimiento social*, atendiendo a los factores extraídos (dimensión 1 de procesamiento de la información, la dimensión 2 de aspectos personales y la dimensión 3 de interacción social) cabe destacar el consenso existente entre las puntuaciones medias otorgadas, muy cercanas en los tres casos a “*me han formado bastante*” (puntuación 4), tal y como se observa en la tabla 73.

Tabla 73. *Medias en las dimensiones de cantidad de formación recibida en emprendimiento social.*

	N	Media	Desviación estándar
Procesamiento de la información	395	4,5065	,43514
Aspectos personales	432	4,4388	,50822
Interacción social	405	4,3713	,51596

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la escala ii) *importancia de la formación en emprendimiento social para el futuro profesional*, atendiendo a sus tres dimensiones (ver tabla 74), cabe destacar el consenso existente entre las puntuaciones medias otorgadas en los tres casos muy cercanas a “*poco importante*” (puntuación 2).

Tabla 74. *Medias en las dimensiones de importancia de la formación en emprendimiento social para el futuro.*

	N	Media	Desviación estándar
Procesamiento de la información	372	2,8323	,68149
Aspectos personales	416	2,6967	,73921
Interacción social	391	2,8590	,69676

Fuente: elaboración propia.

Respecto a la escala iii) *intencionalidad emprendedora*, atendiendo a sus cuatro dimensiones, cabe destacar la variabilidad entre las puntuaciones medias otorgadas en cada una de ellas: atracción personal la mejor puntuada con una media de 3 (*de acuerdo*),

seguida de iniciativa emprendedora y vertiente social con una media de 2,25 (*en desacuerdo*) y finalmente capacidad emprendedora con una media de 1,98 (muy cercana a “*en desacuerdo*”), tal y como se observa en la tabla 75.

Tabla 75. Medias en las dimensiones de intencionalidad emprendedora.

	N	Media	Desviación estándar
Atracción personal	454	3,0135	1,07323
Capacidad emprendedora	451	1,9836	,69515
Iniciativa emprendedora	448	2,2528	1,03908
Vertiente social	455	2,2577	,94388

Fuente: elaboración propia.

7.5.5 Análisis correlacional.

La investigación correlacional es un método de investigación no experimental en el cual se evalúa la relación estadística entre diferentes variables, en este caso se ha utilizado para el análisis el Coeficiente de Correlación de Pearson. A partir de este análisis se pretende describir la relación entre las principales escalas que conforman esta encuesta: i) cantidad de formación recibida respecto a emprendimiento social, ii) importancia de la formación para el futuro profesional e iii) intencionalidad emprendedora.

En el marco teórico ya se mostraba la importante línea de investigación existente en emprendimiento en torno a la revisión de las características de los emprendedores/as, diferenciándolos de las personas que tienen un trabajo asalariado (Fuentelsaz y Montero, 2015). Cabe recordar que para atender a la conducta emprendedora es necesario estudiar los factores contextuales, además de los rasgos de personalidad y las actitudes sociales (Brunet y Alarcón, 2004; Ajzen, 1991; Gartner, 1988). También se mostró en el análisis del alumnado universitario actual en el marco teórico que la intención principal de cursar estudios universitarios es el logro de un trabajo de mayor calidad y obtener puestos con mejores condiciones, dejando la formación de actitudes y valores en un segundo plano (Rodríguez, 2015). Por lo tanto, se ha decidido comparar la correlación de las escalas

anteriormente mencionadas con las variables iv) nota media expediente académico en estudios universitarios y v) trabajo durante la etapa universitaria, con la finalidad de poder predecir patrones socioculturales en las respuestas a estos ítems. Tras el análisis de la información se observa que, a mayor percepción sobre la cantidad de formación recibida en emprendimiento social, mayor es el interés por emprender, ya que existe una relación positiva y significativa pero baja entre ambas variables ($r = .103$). Además, también existe correlación positiva pero baja entre la importancia sobre la formación para el futuro en emprendimiento social y la cantidad de formación ($r = .162$). Incluso aquellas personas encuestadas que consideran importante la formación en emprendimiento social también son las que han otorgado puntuaciones más altas a los ítems de iniciativa emprendedora, produciéndose una correlación positiva pero baja ($r = .162$). Otro dato a destacar es que la variable iniciativa emprendedora correlaciona negativamente tanto con la media de expediente académico universitario ($r = .092$) como con la variable trabajo durante la etapa universitaria ($r = -.092$), es decir, a mayor nota media de expediente académico en la universidad menor es el interés en crear o iniciar un proyecto emprendedor; y aquellas personas que trabajan durante su etapa universitaria son las que menos interés tienen en iniciar un proyecto emprendedor; sin embargo, hay que tener en cuenta que el nivel de relación es bajo también en este caso.

Pese a observarse en este análisis una correlación baja entre las variables mencionadas, es cierto que algunas explican cuestiones que ya se abordaron en la literatura, también sobre la orientación de la formación universitaria por parte del alumnado hacia un objetivo más vocacional que personal. El hecho incluso de tener éxito en el ámbito universitario puede asociarse a aquello que se observa tras el análisis de las memorias de verificación de las titulaciones, un enfoque de desarrollo integral más asociado a indicadores de la dimensión de procesamiento de la información y no tanto de la dimensión personal y de interacción social; en estas últimas es donde se sitúan los indicadores que mejor definen al emprendimiento social, cuestión que podría explicar que aquellas personas que no tienen un expediente académico tan brillante, quizás también por el enfoque formativo de los propios grados universitarios, son quienes tienen más curiosidad o afinidad por la iniciativa emprendedora.

Además, cabe destacar que como bien indican diversas investigaciones y personas expertas en la materia, las competencias emprendedoras se pueden aprender, por lo que

una persona no nace emprendedora, sino que también puede aprender a serlo (Comisión Europea, 2015; Kirby, 2004; Patino, Alonso y Cruz, 2016; Sáenz y López, 2015; Martínez y Carmona, 2009). Aquellas personas que en esta encuesta han valorado de forma positiva la formación percibida sobre emprendimiento social, a su vez, han puntuado positivamente su intencionalidad emprendedora (ver tabla 76), dejando así una esperanza a integrar de una manera más cohesionada la formación en este aspecto en el entorno universitario. Tal y como recomiendan los países europeos insistiendo en que se ha de fomentar la iniciativa emprendedora responsable como vía de desarrollo y resurgimiento económico a través de sus instituciones (Nicolás y Rubio, 2018; Comisión Europea, 2015).

Tabla 76. Correlación Pearson entre variables.

		Cantidad de formación	Importancia formación para el futuro	Intencionalidad emprendedora	Media	Trabajo
Cantidad de formación	Correlación de Pearson	1	,162**	,103*	,057	,057
	P		,000	,026	,222	,222
	N	470	470	470	457	457
Importancia formación para el futuro	Correlación de Pearson	,162**	1	,162**	-,003	-,003
	P	,000		,000	,954	,954
	N	470	470	470	457	457
Intencionalidad emprendedora	Correlación de Pearson	,103*	,162**	1	-,092*	-,092*
	P	,026	,000		,048	,048
	N	470	470	470	457	457
Media	Correlación de Pearson	,057	-,003	-,092*	-,019	1
	P	,222	,954	,048	,687	
	N	457	457	457	455	457
Trabajo	Correlación de Pearson	,072	-,040	,092*	1	-,019
	P	,121	,386	,047		,687
	N	461	461	461	461	455

Fuente: elaboración propia.

7.5.6 Análisis inferencial unifactorial.

7.5.6.1 Efecto del sexo sobre las tres escalas del cuestionario.

Realizando un análisis general de las tres escalas que configuran esta encuesta se observa que las puntuaciones otorgadas entre mujeres y hombres son similares (ver tabla 77). Sin embargo, las mujeres han puntuado con una media más alta la escala cantidad de formación en emprendimiento social e importancia de formación para el futuro; por el contrario, la escala intencionalidad emprendedora ha sido mayor puntuada por hombres.

Tabla 77. Estadísticos descriptivos dimensiones por sexo.

	Sexo	N	Media	Desviación típica
Cantidad de formación	Hombre	163	4,2419	,60150
	Mujer	287	4,4635	,44744
Importancia formación para el futuro	Hombre	163	2,7376	,74325
	Mujer	287	2,7872	,64668
Intencionalidad emprendedora	Hombre	163	2,4919	,86014
	Mujer	287	2,2671	,75182

Fuente: elaboración propia.

Antes de comparar si la diferencia de medias en función del sexo es significativa a partir de la prueba T de Student para muestras independientes, se ha realizado la prueba de Levene, una prueba estadística inferencial utilizada para evaluar la igualdad de las varianzas para una variable calculada para dos o más grupos (ver tabla 79). En este caso, se valoró la existencia de diferencias significativas entre las varianzas de las variables dependientes: i) cantidad de formación recibida, ii) importancia de la formación e iii) intencionalidad emprendedora en función del sexo.

Tras el análisis, se observa que tanto en la escala i) cantidad de formación con $t = -4.102$, $gl = 265$, $p < 0,01$, y en la escala iii) intencionalidad emprendedora con $t = 2,787$, $gl = 300,988$, $p < 0,01$ se rechaza la hipótesis nula, asumiendo que no hay igualdad en las varianzas, por lo tanto, hay diferencias significativas entre las medias entre hombres y mujeres en ambos casos. En la variable ii) importancia de la formación para el futuro, se

observa que $F = 1.373$, $p > 0,05$, no se rechaza la H_0 , por lo que se asumen varianzas iguales, es decir, no hay diferencias significativas (ver tabla 78).

Pese haber desarrollado este estadístico, el cual ofrece información sobre la igualdad o no en las varianzas, tal y como hemos dicho al inicio de este apartado, la diferencia entre las medias en función del sexo entre hombres y mujeres, teniendo en cuenta que las puntuaciones otorgadas en la encuesta se sitúan en una escala de 1-5, no muestran una alta diferencia. Pero sí nos sugiere atender en futuros análisis estadísticos al cruce entre la variable sexo y otras variables, como podría ser el caso de la variable área de conocimiento para valorar si en estos casos las varianzas aumentan. En fases anteriores de la investigación se ha analizado la diferenciación del currículum prescrito en relación a la diferenciación por áreas de conocimiento, e incluso por titulaciones, cuestión que aporta mayor interés por contrastar la información respecto a la percepción del alumnado encuestado.

Tabla 78. Prueba Levene para las tres escalas principales y pruebas T respecto a la variable sexo.

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		Prueba de T para igualdad de medias		
		F	P	T	GI	P
Cantidad de formación	Se asumen varianzas iguales	5,118	,024	-4,442	448	,000
	No se asumen varianzas iguales			-4,102	265,000	,000
Importancia formación para el futuro	Se asumen varianzas iguales	1,373	,242	-,739	448	,460
	No se asumen varianzas iguales			-,712	299,853	,477
Intencionalidad emprendedora	Se asumen varianzas iguales	5,873	,016	2,891	448	,004
	No se asumen varianzas iguales			2,787	300,988	,006

Fuente: elaboración propia.

7.5.6.2 Efecto del área de conocimiento en escala 1: cantidad de formación en emprendimiento social.

Los modelos factoriales de análisis de varianza sirven para evaluar el efecto individual y conjunto de dos o más factores sobre una variable dependiente cuantitativa.

En este caso se pretende valorar si existen diferencias en función del área de conocimiento en las tres escalas que conforman la encuesta: i) *cantidad de formación*, ii) *importancia de la formación para el futuro* e iii) *intencionalidad emprendedora*.

Para ello, se ha utilizado el estadístico ANOVA de un factor, siendo este factor áreas de conocimiento. Antes de valorar si existen o no efectos entre las variables se ha de realizar la prueba de Levene, para observar si la variabilidad de los grupos es similar, ya que este dato determinará el análisis posterior que se realice del estadístico ANOVA.

En el caso de la escala cantidad de formación en emprendimiento social se observa que la hipótesis nula no se rechaza $p > 0,05$, por lo tanto, existe igualdad en las varianzas. La prueba de Levene indica que $F(4,465) = 1,547$ (ver tabla 79), es decir, cumple el criterio para poder comparar los grupos con el estadístico Tukey.

Tabla 79. Prueba Levene cantidad formación.

F	df1	df2	P
1,547	4	465	,188

Fuente: elaboración propia.

Los resultados del estadístico ANOVA muestran que el valor $p < 0,01$ por lo que existen diferencias significativas entre las áreas de conocimiento en la escala cantidad de formación. La potencia observada, es decir, la probabilidad de que la prueba determine que la diferencia máxima entre las medias de los grupos es estadísticamente significativa cuando realmente exista diferencia es buena, ya que es superior a 0,8 (ver tabla 80).

Tabla 80. Anova factorial entre cantidad de formación y áreas de conocimiento.

	Tipo III de suma de cuadrados	Gl	Cuadrático promedio	F	p	Potencia observada ^b	Eta parcial al cuadrado
Áreas de conocimiento	4,382	4	1,095	4,157	,003	,920	,035
Error	122,549	465	,264				
Total corregido	126,931	469					

Fuente: elaboración propia.

Anteriormente se ha observado que existe igualdad de varianza en las medias (prueba Levene), por lo que se utiliza la prueba de Tukey como estadístico de contraste (ver tabla 81). Esta prueba nos indica que existen diferencias de medias entre áreas de conocimiento en los siguientes casos: i) Ciencias sociales y jurídicas – Ingeniería y Arquitectura ($p = 0,048$); ii) Ciencias sociales y Jurídicas – Artes y Humanidades ($p = 0,031$); iii) Ingeniería y Arquitectura – Ciencias de la Salud ($p = 0,036$) y, por último, iv) Ciencias de la Salud – Artes y Humanidades ($p = 0,025$).

El alumnado encuestado de Ciencias Sociales y Jurídicas tiene una percepción mayor sobre la cantidad de formación adquirida en emprendimiento social que el alumnado de Ingeniería y Arquitectura y que el alumnado de Artes y humanidades; por otro lado, el alumnado de Ciencias de la Salud tiene una percepción mayor sobre la cantidad de formación adquirida en emprendimiento social que el alumnado de Ingeniería y Arquitectura y que el alumnado de Artes y humanidades.

También cabe destacar que el alumnado de Ciencias no se diferencia de forma significativa con el resto de áreas de conocimiento de la UV respecto a su percepción sobre la cantidad de formación adquirida en emprendimiento social.

Tabla 81. Comparaciones múltiples entre áreas de conocimiento en cantidad de formación.

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

Fuente: elaboración propia.

7.5.6.3 Efecto del área de conocimiento en escala 2: importancia de la formación.

La prueba de Levene, para observar si la variabilidad de los grupos es similar, indica en la escala importancia de la formación en emprendimiento social para el futuro profesional que las varianzas son iguales. Por lo tanto, la hipótesis nula no se rechaza $p > 0,05$, existe igualdad en las varianzas. La prueba de Levene indica que $F(4;465) = 0,992$ (ver tabla 82), es decir, cumple el criterio para poder comparar los grupos con el estadístico Tukey.

Tabla 82. Prueba Levene importancia de formación.

F	df1	df2	p
,992	4	465	,412

Fuente: elaboración propia.

Los resultados del estadístico ANOVA muestran que el valor de $p > 0,05$, por lo que no existen diferencias significativas entre las áreas de conocimiento. En este caso, la diferencia entre las medias por área de conocimiento es tan insignificante, tal y como muestra el estadístico, que no es necesario seguir con su análisis, ya que las diferencias que pueden observarse entre las áreas no son relevantes (ver tabla 83).

Tabla 83. Anova factorial entre importancia de formación y áreas de conocimiento.

	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	p	Potencia observada ^b	Eta parcial al cuadrado
Áreas de conocimiento	2,049	4	,512	1,107	,353	,349	,009
Error	215,240	465	,463				
Total corregido	217,289	469					

Fuente: elaboración propia.

7.5.6.4 Efecto del área de conocimiento en escala 3: intencionalidad emprendedora.

La prueba de Levene, que observa si la variabilidad de los grupos es similar, indica en la escala intencionalidad emprendedora que existen diferencias en las varianzas. Por lo tanto, la hipótesis nula se rechaza, siendo $p < 0,05$. Esta prueba indica que $F(4;465) = 4,928$ (ver tabla 84), es decir, al no cumplir el requisito de homogeneidad en las varianzas, para poder comparar los grupos se deberá atender a la prueba Games Howell.

Tabla 84. Prueba Levene intencionalidad emprendedora.

F	df1	df2	P
4,928	4	465	,001

Fuente: elaboración propia.

Dado que el valor $p < 0,05$, se observa que existen diferencias significativas entre las áreas de conocimiento. La potencia observada (ver tabla 85) es muy buena en este caso, alcanzando casi el valor máximo que sería 1; este dato nos indica que la probabilidad de que la prueba determine que la diferencia máxima entre las medias de los grupos es estadísticamente significativa es muy buena.

Tabla 85. Anova factorial entre intencionalidad emprendedora y áreas de conocimiento.

	Tipo III de suma de cuadrados	GI	Cuadrático promedio	F	p	Potencia observada ^b	Eta parcial al cuadrado
Áreas de conocimiento	22,396	4	5,599	8,647	,000	,999	,069
Error	301,098	465	,648				
Total corregido	323,494	469					

Fuente: elaboración propia.

Anteriormente se ha observado que existen diferencias significativas en las medias de esta escala en función del área del conocimiento, por lo que se utiliza la prueba de

Games Howell como estadístico de contraste (ver tabla 86), la cual nos indica que existen diferencias respecto a las medias entre áreas de conocimiento en los siguientes casos: i) Ciencias sociales y jurídicas – Ciencias de la Salud ($p = 0,037$); ii) Ciencias sociales y jurídicas – Ciencias ($p = 0,026$); iii) Ingeniería y Arquitectura – Artes y humanidades ($p = 0,049$); iv) Ingeniería y Arquitectura – Ciencias ($p = 0,037$); v) Artes y Humanidades – Ciencias de la Salud ($p < 0,01$) y, por último, vi) Ciencias de la Salud – Ciencias ($p < 0,01$).

Tabla 86. Comparaciones múltiples entre áreas de conocimiento en intencionalidad emprendedora.

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

Fuente: elaboración propia.

El alumnado encuestado de Ciencias Sociales y Jurídicas tiene una percepción mayor sobre su intencionalidad emprendedora que el alumnado de Ciencias; por otro lado, el alumnado de Ingeniería y Arquitectura tiene una percepción mayor sobre su

intencionalidad emprendedora que el alumnado de Ciencias y que el de Artes y Humanidades; por último, el alumnado de Ciencias de la Salud tiene una percepción mayor sobre su intencionalidad emprendedora que el alumnado de Ciencias, que el de Ciencias Sociales y Jurídicas, y que el alumnado de Artes y humanidades.

7.5.7 Análisis de varianza entre factores.

En un análisis de varianza factorial existe una H_0 (hipótesis nula) por cada factor y por cada posible combinación de factores. La H_0 , referida a un factor, afirma que las medias de las poblaciones definidas por los niveles del factor son iguales, por lo que el efecto es nulo. Para contrastar estas hipótesis, el ANOVA factorial se sirve de estadísticos F de Snedecor. Así pues, para cada efecto existe una hipótesis y para cada hipótesis un estadístico F que permite contrastarla. Y al igual que en el ANOVA de un factor, el nivel crítico asociado a cada estadístico F es el que nos permite decidir si se debe mantener o rechazar una hipótesis.

Un ANOVA factorial permite estudiar, por ejemplo, si la percepción sobre la cantidad de formación recibida durante la etapa universitaria en emprendimiento social (variable dependiente) de los hombres y de las mujeres es diferente (efecto del primer factor) y, al mismo tiempo, si existen diferencias respecto al área de conocimiento cursada (efecto del segundo factor). Además, también permite estudiar si las diferencias entre hombres y mujeres se repiten o no en cada área de conocimiento, es decir, permite determinar si la interacción entre los factores sexo y áreas de conocimiento afecta a la variable dependiente de percepción sobre la cantidad de formación recibida durante la etapa universitaria en emprendimiento social.

Utilizar más de un factor en un mismo diseño posee la ventaja de poder estudiar el efecto de la interacción entre los factores. En un modelo de dos factores, los efectos de interés son tres: los dos efectos principales (uno por cada factor) y el efecto de la interacción entre ambos factores. El procedimiento univariante incluye todos estos modelos factoriales de ANOVA.

En un ANOVA factorial se trabaja con tantas poblaciones como casillas resultan de la combinación de todos los niveles de los factores involucrados. En este caso, al ser ANOVA de dos factores, se trabaja con 2 niveles en un factor y 5 en otro, trabajamos con

las $2 \times 5 = 10$ poblaciones definidas por la combinación de niveles de ambos factores. El modelo supone que esas 10 poblaciones son normales y homocedásticas. También supone el modelo que las observaciones han sido aleatoriamente seleccionadas y que, por tanto, son independientes entre sí.

7.5.7.1 Cantidad de formación en emprendimiento social.

Las mujeres consideran en las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas, Artes y Humanidades y Ciencias que tienen una mayor percepción de cantidad de formación adquirida en emprendimiento social según la diferencia de medias respecto a los ítems que configuran esta escala, dado que el valor $p < 0,05$ en las tres áreas de conocimiento mencionadas (ver tabla 87).

Tabla 87. Efecto de interacción entre áreas de conocimiento y sexo en cantidad de formación recibida.

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

Fuente: elaboración propia.

7.5.7.2 Importancia de la formación para el futuro profesional.

Los hombres consideran en el área de Artes y Humanidades que es más importante para su futuro la formación en competencias emprendedoras según la diferencia de medias respecto a los ítems que configuran esta escala, dado que el valor $p < 0,05$, tal y como se muestra en la tabla 88.

Tabla 88. Efecto de interacción entre áreas de conocimiento y sexo en importancia formación futuro.

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

Fuente: elaboración propia.

7.5.7.3 Intencionalidad emprendedora.

Los hombres consideran en las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas y en Ciencias de la Salud que tienen mayor intencionalidad emprendedora según la diferencia de medias respecto a los ítems que configuran esta escala, dado que el valor $p < 0,01$ en las dos áreas de conocimiento mencionadas (ver tabla 89).

Tabla 89. Efecto de interacción entre áreas de conocimiento y sexo en intencionalidad emprendedora.

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

Fuente: elaboración propia.

Tras el análisis del efecto de interacción entre áreas de conocimiento y sexo en las tres escalas que conforman la encuesta de esta investigación, se puede observar que las mujeres de tres áreas de conocimiento: Ciencias Sociales y Jurídicas, Artes y Humanidades y Ciencias tienen una mayor percepción sobre la cantidad de formación percibida en su etapa universitaria en relación al emprendimiento social, no observándose diferencias en las medias notorias en las áreas de Ciencias de la Salud e Ingeniería y Arquitectura en relación al sexo. Sin embargo, en la importancia de la formación en relación al emprendimiento social se observa homogeneidad en los resultados, teniendo en cuenta la influencia del sexo y áreas de conocimiento en los resultados. Por último, sí se observan diferencias en la intencionalidad emprendedora, siendo los hombres de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas quienes puntúan mejor en estos indicadores.

De este análisis de resultados se pueden extraer varias conclusiones: en anteriores apartados ya se ha mostrado que existe mayor influencia sobre las escalas que conforman

esta encuesta en relación al área de conocimiento que en relación al sexo; sin embargo, en la interacción de ambas variables se ha detectado que sí existen algunas diferencias en las escalas, pese a que no son demasiado aclaratorias. Se concluye pues, que la literatura pone de manifiesto las diferencias entre el volumen de iniciativas emprendedoras llevadas a cabo por parte de hombres respecto a mujeres, pese a que España se acerca a la paridad de género en emprendimiento, encabezando la paridad en el entorno europeo con 9 mujeres por cada 10 hombres emprendedores (GEM, 2019); esta diferencia se reduce cuando hablamos de emprendimiento social, cuestión que podría explicar los resultados mostrados en esta investigación entre mujeres y hombres, donde existe mayor homogeneidad. Una reciente investigación de la Universidad de Murcia, indica que las mujeres adultas y con una formación superior, son quienes tienden a emprender más socialmente, en los países desarrollados como España (Nicolás y Rubio, 2018).

En esta investigación se observa que las mujeres han puntuado en mayor medida la formación adquirida en relación al emprendimiento social y también han puntuado en mayor proporción la importancia de esta formación para su futuro profesional, pese a que sus diferencias no son significativas; sin embargo, siguen mostrando mejores resultados los hombres respecto a iniciativa emprendedora, cuestión que contrasta con la afirmación de que son las mujeres quienes emprenden más socialmente. Por otro lado, tal y como se indicaba en el marco teórico, para identificar las características aquellas personas que emprenden socialmente se han estudiado, entre otras, las variables relacionadas con el perfil psicológico o las relacionadas con los rasgos de personalidad (Schwartz, 1992). Esta personalidad se desarrolla en un contexto que puede influir en la tarea de emprender socialmente. Por lo tanto, los factores contextuales y personales del entorno influyen notoriamente en la decisión de emprender con enfoque social, ya que el alumnado universitario encuestado, pese a valorar positivamente la cantidad de formación percibida en relación al emprendimiento social, no puntúa de forma tan satisfactoria la importancia de esta formación para su futuro profesional ni su grado de intencionalidad emprendedora, observándose las diferencias más notorias por áreas de conocimiento; el hecho de valorar como poco importante a la formación sobre aquellos indicadores que definen al emprendimiento desde el enfoque social puede estar motivado y/o influido también por las profesiones, la cultura, el entorno familiar, la formación complementaria, etc.

Uno de los factores que han incidido en el crecimiento tardío de la iniciativa empresarial en España es la falta de cultura emprendedora. Una de las causas de este miedo a la iniciativa emprendedora es la escasa formación ofrecida desde la educación formal sobre el espíritu emprendedor; en la educación superior dicha formación ha sido dirigida principalmente a estudiantes de ciencias económicas y empresariales (Comisión Europea, 2002), cuestión que puede justificar las mejores puntuaciones en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas.

7.5.8 Análisis de varianza entre los indicadores que mejor definen al emprendimiento social.

Tal y como se ha explicado en el apartado anterior, el procedimiento de análisis de varianza factorial permite observar la influencia de dos factores sobre una misma escala, escogiendo en este caso las medias de aquellos indicadores que mejor definen al emprendimiento social: *altruismo, solidaridad, compromiso con los demás, responsabilidad social, comprensión sobre los demás y participación*. El objetivo de escoger estas variables para su análisis en profundidad es poder interpretar de una manera más concluyente los resultados, dado que las diferencias observadas en anteriores apartados se han mostrado poco esclarecedores, evidenciando en algunos casos diferencias significativas de escasa influencia. En este caso, se va a continuar utilizando dos factores en el ANOVA, donde se trabaja con 2 niveles en un factor y 5 en otro, 10 poblaciones definidas por la combinación de niveles de ambos factores. El modelo supone que las poblaciones son normales y homocedásticas. También supone el modelo que las observaciones han sido aleatoriamente seleccionadas y que, por tanto, son independientes entre sí. A continuación, se muestran los resultados de las escalas *i) cantidad de formación adquirida en emprendimiento social* e *ii) importancia de la formación en emprendimiento social para el futuro*.

7.5.8.1 Varianza sobre la cantidad de formación recibida en emprendimiento social.

Los resultados de la tabla 90 muestran que los hombres de Ciencias Sociales y Jurídicas y las mujeres de Ciencias de la Salud son quienes han puntuado más la cantidad

de formación adquirida en aquellos indicadores que mejor definen al emprendimiento social; sin embargo, la puntuación es cercana a 3 (*me han formado algo*), bastante por debajo a la media general de puntuaciones sobre el total de indicadores en esta escala, cercana a 4 (*me han formado bastante*), resultados expuestos en el apartado anterior. Este dato nos informa que si se analiza de forma concreta estos indicadores, se interpreta que el alumnado piensa que les han formado poco en estos indicadores asociados a la dimensión *Interacción Social* y dimensión de *Aspectos Personales*, cuestión que coincide con los resultados extraídos del análisis de contenido sobre los documentos de verificación, los cuales mostraban un escaso protagonismo de indicadores situados en ambas dimensiones, primando aquellos que se vinculan a la dimensión de *Procesamiento de la Información*.

Tabla 90. Estadísticos descriptivos sobre los indicadores que mejor definen al emprendimiento social en función del sexo y área de conocimiento en cantidad de formación.

Sexo	Áreas de conocimiento UV	Media	Desviación estándar	N
Hombre	Ciencias Sociales y Jurídicas	3,0122	,82444	41
	Ingeniería y Arquitectura	2,7250	,72401	20
	Artes y Humanidades	2,8190	,74904	35
	Ciencias de la Salud	2,7708	,98394	24
	Ciencias	2,5588	,73154	34
	Total	2,7933	,80891	154
Mujer	Ciencias Sociales y Jurídicas	2,8836	,81623	106
	Ingeniería y Arquitectura	2,7381	,70823	21
	Artes y Humanidades	2,5870	,90575	23
	Ciencias de la Salud	3,1538	,75709	65
	Ciencias	2,9292	,78254	40
	Total	2,9209	,80731	255

Fuente: elaboración propia.

Además, si se atiende a la interacción entre las variables áreas de conocimiento y sexo sobre la percepción de la cantidad de formación adquirida en la etapa universitaria, se observa que son las mujeres de las áreas de Ciencias de la Salud y del área de Ciencias quienes puntúan mejor los indicadores que mejor definen al emprendimiento social, no observándose diferencias significativas en el resto de áreas de conocimiento en función del sexo (ver tabla 91).

Tabla 91. Efecto de interacción entre áreas de conocimiento y sexo en los indicadores que mejor definen al emprendimiento social en cantidad de formación.

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

Fuente: elaboración propia.

7.5.8.2 Varianza sobre la importancia de la formación en emprendimiento social para el futuro.

Los resultados de la tabla 92 muestran bastante homogeneidad en las puntuaciones otorgadas por parte de mujeres y hombres de las distintas áreas de conocimiento a la importancia de la formación para el futuro de aquellos indicadores que mejor definen al emprendimiento social. Este dato nos informa que, si se analiza de forma concreta estos

indicadores, el alumnado piensa que le han formado poco en los indicadores asociados a la dimensión *Interacción Social* y dimensión *Aspectos Personales*, tal y como se ha expuesto en el apartado anterior, pero considera que esta formación es bastante importante, otorgándole puntuaciones medias cercanas a 4.

Analizar de forma concreta estos indicadores ha permitido tener una visión más contextualizada de la percepción sobre los indicadores que mejor definen al emprendimiento social, ya que la media de puntuaciones sobre el total de indicadores otorgaba puntuaciones bastante bajas, alrededor de 2 (*poco importante*), pudiendo así interpretar de forma errónea estos resultados.

Tabla 92. Estadísticos descriptivos sobre los indicadores que mejor definen al emprendimiento social en función del sexo y área de conocimiento en importancia formación.

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

Fuente: elaboración propia.

Además, si se atiende a la interacción entre las variables áreas de conocimiento y sexo sobre la percepción de la importancia sobre la formación en emprendimiento social para el futuro profesional, se observa que son las mujeres de las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas, del área de Artes y Humanidades y, del área de Ciencias, quienes puntúan mejor los indicadores que mejor definen al emprendimiento social, no observándose diferencias significativas en el resto de áreas de conocimiento en función del sexo (ver tabla 93). Este dato sí coincide con el estudio de la Universidad de Murcia que mostraba un mayor interés por parte de mujeres con estudios superiores por emprender proyectos desde el enfoque social (Nicolás y Rubio, 2018), mostrando así en esta encuesta la relevancia otorgada a la formación emprendedora desde este enfoque social.

Tabla 93. Efecto de interacción entre áreas de conocimiento y sexo en los indicadores que mejor definen al emprendimiento social en importancia formación.

Áreas de conocimiento UV	(I) Sexo	(J) Sexo	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	P
Ciencias Sociales y Jurídicas	Hombre	Mujer	-,271*	,093	,004
	Mujer	Hombre	,271*	,093	,004
Ingeniería y Arquitectura	Hombre	Mujer	-,207	,160	,196
	Mujer	Hombre	,207	,160	,196
Artes y Humanidades	Hombre	Mujer	-,351*	,136	,010
	Mujer	Hombre	,351*	,136	,010
Ciencias de la Salud	Hombre	Mujer	,010	,122	,937
	Mujer	Hombre	-,010	,122	,937
Ciencias	Hombre	Mujer	-,255*	,119	,033
	Mujer	Hombre	,255*	,119	,033

Fuente: elaboración propia.

7.5.9 Síntesis de resultados y discusión sobre las encuestas.

La encuesta fue creada *ad hoc* para conocer i) la percepción del estudiantado universitario encuestado sobre la cantidad de formación recibida de emprendimiento social y su importancia para el futuro profesional; así como ii) su intencionalidad emprendedora. Tras una primera validación descrita en el capítulo de metodología, se decidió volver a realizar el análisis factorial y de constructo que permitiesen validar el instrumento, dado que se disponía de una muestra bastante superior (470 encuestas).

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

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

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

Posteriormente, se valoraron las diferencias obtenidas en las medias de cada una de las escalas tanto por sexo, como por áreas de conocimiento. A continuación, se recogen los resultados principales de cada una de las tres escalas que configuran esta encuesta:

i) Cantidad de la formación. En la puntuación otorgada sobre la percepción del alumnado en relación a la cantidad de formación adquirida en emprendimiento social, se

confirma que considera que se ha formado bastante en emprendimiento social (> 4 , en una escala de 1-5). Por ello, se decidió hacer una prueba T de Student para valorar si existían diferencias significativas entre hombres y mujeres en los resultados. Tras el análisis se observó que esta escala con $t = -4.102$, $gl = 265$ tiene una $p < 0,01$, por lo que se asume que hay diferencias significativas entre las medias de hombres y mujeres.

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

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

Es cierto que pese a observarse diferencias significativas en los cálculos realizados, el nivel de significancia no ha sido elevado en ninguno de los anteriores resultados, lo que ha dificultado la generación de conclusiones. Por ello, se optó por realizar el análisis de forma concreta entre los indicadores que mejor definen al emprendimiento social, dado el resultado del método Delphi: *altruismo, solidaridad, compromiso con los demás, responsabilidad social, comprensión sobre los demás y participación*. En la puntuación otorgada sobre la percepción del alumnado en relación a la cantidad de formación adquirida se observa paradójicamente que los resultados son muy diferentes, otorgando de media puntuaciones entre 2'5-3 en una escala de 1-5, cuestión que denota que el alumnado considera que se les ha formado poco, o no lo suficiente, en emprendimiento social. Este dato contrasta con los anteriores, ya que, si observamos un análisis global, considera que se le ha formado bastante. Quizás una de las explicaciones se vincule con la convergencia de indicadores entre emprendimiento y

emprendimiento social, mostrando así que se ha recibido una adecuada formación en competencias emprendedoras, pero existe una carencia evidente en formar desde el enfoque social en las aulas universitarias.

Además, atendiendo a la diferenciación por áreas de conocimiento se observa que son las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la salud las que otorgan mayores puntuaciones en la cantidad de formación ofrecida en base a estos indicadores. También atendiendo al análisis entre variable sexo y área de conocimiento se observa que son las mujeres del área de Ciencias y Ciencias de la salud las que otorgan mayores puntuaciones a la cantidad de formación percibida, pese a que el nivel de significancia en esta diferenciación no es muy elevado. Cabe destacar que en estas áreas se integran titulaciones como enfermería, magisterio, medicina, trabajo social, etc. vinculadas con la atención directa a personas, por lo que son profesiones muy cercanas a la ética del cuidado, y algunas de estas profesiones están muy feminizadas. Esta cuestión puede justificar las percepciones del alumnado, siendo así algunas de estas titulaciones las que mostraban en el análisis de contenido una mayor inclusión de indicadores de la dimensión social.

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

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

Sin embargo, el hallazgo más interesante del análisis de esta escala se obtuvo a partir del cálculo de la ANOVA factorial, donde se cruzaron los datos de sexo y área de conocimiento para valorar en estos subgrupos las diferencias. En este caso, en el área de

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

Es cierto que pese a observarse diferencias significativas en los cálculos realizados, el nivel de significancia no ha sido elevado en ninguno de los anteriores resultados, lo que ha dificultado la generación de conclusiones. Por ello, se optó, también en esta escala, por realizar un análisis concreto sobre los indicadores que mejor definen al emprendimiento social, al igual que en la escala anterior.

En la puntuación otorgada sobre la percepción del alumnado en relación a la importancia sobre la formación en emprendimiento social se observa que los resultados son muy diferentes, otorgando de media puntuaciones superiores a 4 una escala de 1-5, cuestión que denota que el alumnado considera muy importante la formación en aquellos indicadores que mejor definen al emprendimiento social. Este dato contrasta con los anteriores, ya que, si observamos un análisis global, considera que esta formación no es relevante. Al igual que se ha mencionado en la escala anterior, la convergencia de indicadores entre emprendimiento y emprendimiento social puede haber influido en este rechazo, a priori, de indicadores asociados al emprendimiento; y una buena valoración sobre la importancia de la formación en emprendimiento social.

Además, atendiendo a la diferenciación por áreas de conocimiento se observa que son las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias y Ciencias de la salud las que otorgan mayores puntuaciones en importancia de la formación ofrecida en base a estos indicadores. Atendiendo al análisis entre variable sexo y área de conocimiento se observa que son las mujeres del área de Ciencias, Artes y Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas las que otorgan mayores puntuaciones a la importancia de la formación en emprendimiento social, pese a que el nivel de significancia en esta diferenciación no es muy elevado. Tal y como se ha mencionado anteriormente, la influencia de las titulaciones que se enmarcan en estas áreas, donde prima un mayor contacto con las personas y la atención socio-sanitaria, puede haberse reflejado en esta buena valoración sobre la importancia de formar en indicadores que se asocian a una visión del emprendimiento desde su enfoque social.

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

Una vez realizado este análisis se decidió observar si existían diferencias significativas también en esta escala en función del área de conocimiento, para ello se calculó ANOVA de un factor. Tras el análisis de resultados también se pudo corroborar que existen diferencias en las varianzas tras la prueba de Levene ($F(4,465) = 4,928$) y existen diferencias significativas entre las medias por área de conocimiento ($F(4,465) = 8,647$ y $p < 0,001$).

Sin embargo, el hallazgo más interesante del análisis de esta escala se obtuvo a partir del cálculo de la ANOVA factorial, donde se cruzaron los datos de las variables dependientes sexo y área de conocimiento para valorar en estos casos si existían diferencias significativas en cada uno de los subgrupos. En este caso los hombres consideran en las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas y en Ciencias de la Salud que tienen mayor intencionalidad emprendedora según la diferencia de medias respecto a los ítems que configuran esta escala, dado el valor $p < 0,01$ en las dos áreas de conocimiento mencionadas.

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

media de acceso a estudios universitarios menor es el interés en crear o iniciar un proyecto emprendedor; y aquellas personas que trabajan durante su etapa universitaria son las que menos interés tienen en iniciar un proyecto emprendedor.

Por lo que podríamos recoger varios aspectos relevantes de este estudio i) los hombres tienen una mayor intencionalidad emprendedora que las mujeres, con una diferencia notoria en las áreas de Ciencia de Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas. Sin embargo, son ii) las mujeres las que consideran que se les ha formado más en su etapa universitaria, en especial las áreas de Artes y Humanidades, Ciencias y Ciencias Sociales y Jurídicas. Además, iii) las diferencias entre las medias de hombres y mujeres y áreas de conocimiento, no muestran diferencias significativas si se analizan por separado, en el cruce de ambas variables sí, pero el nivel de significación no es muy elevado; también destacar que, iii) existe correlación positiva entre las escalas cantidad de formación e intencionalidad emprendedora, cantidad de formación e importancia de la formación, importancia de la formación e intencionalidad emprendedora, por lo que a más formación y mayor importancia le otorguen, mayores serán las probabilidades de intencionalidad emprendedora entre el alumnado encuestado; sin embargo, iv) existe correlación negativa entre las variables intencionalidad emprendedora y nota media de acceso a la universidad, así como entre intencionalidad emprendedora y trabajo, siendo así el alumnado que menor nota media de acceso tiene a estudios universitarios y quienes no trabajan durante su etapa universitaria quienes han obtenido puntuaciones más altas en intencionalidad emprendedora; por último, si se analizan de forma exclusiva los indicadores que mejor definen al emprendimiento social se observa que los resultados se obtienen a la inversa: valoran de forma alta la importancia de formación en estos indicadores y consideran que se les ha formado poco en ellos, observándose mayor significancia en los resultados en las mujeres de Ciencias Sociales y Jurídicas, Artes y Humanidades y Artes respecto a la importancia de la formación y las mujeres de Ciencias y Ciencias de la Salud respecto al nivel de cantidad de formación adquirida.

Capítulo 8. Conclusiones.

A lo largo de todo el proceso de investigación, se ha transitado por diferentes fases que han permitido tener un análisis global del campo de interés, el emprendimiento social, para posteriormente abordar su tratamiento en un contexto local. Iniciamos este proceso de investigación describiendo el tratamiento en la literatura sobre el emprendimiento social, destacando su evolución, las líneas primordiales de investigación, países, autores y revistas que más se interesaban por este campo de estudio. Posteriormente, con la intención de operativizar una definición precisa que permitiese esclarecer cierta diferenciación entre los términos emprendimiento y emprendimiento social, se utilizó el método Delphi para validar una serie de indicadores recogidos tras la revisión de la literatura. Con este listado de indicadores validado se abordó el análisis del tratamiento del emprendimiento social en un contexto concreto, escogiendo la *Universitat de València* como campo de estudio. Se decidió analizar los documentos de verificación de grado para valorar el tipo de tratamiento que se está haciendo en relación a los indicadores que mejor definen al emprendimiento social en el currículum prescrito de dicha institución universitaria. Además, con la intención de desarrollar una investigación que no sólo recogiera análisis y revisión documental, se decidió encuestar a una muestra de alumnado de último curso de grado universitario para conocer su percepción sobre la formación adquirida en emprendimiento social, la importancia de esta formación para su futuro, así como su intencionalidad emprendedora.

Las conclusiones de este estudio se han organizado de la siguiente manera: en primer lugar, se argumentará acerca de las aportaciones más destacadas del estudio, tanto del marco teórico, como del trabajo de campo. Para ello, se expondrá de manera conjunta cuáles han sido las cuestiones más destacables de la investigación que han ayudado a alcanzar los objetivos generales y específicos propuestos en esta tesis; seguidamente, se abordan las limitaciones surgidas a lo largo de esta investigación, con el objetivo de hacer autocrítica y realizar prospectivas a estos aspectos en investigaciones futuras. Finalmente, se incluyen algunas líneas de investigación surgidas a partir del desarrollo de esta tesis.

8.1 Aportaciones del estudio.

Tal y como se ha observado en capítulos anteriores, la presente investigación recoge una gran amplitud de instrumentos de recogida y análisis de información. Por ello, se ha realizado un ejercicio de retroalimentación para esclarecer en este capítulo las conclusiones extraídas de manera conjunta. En las siguientes líneas se muestran las implicaciones más relevantes de esta tesis.

Las primeras publicaciones sobre emprendimiento social en la educación superior recogidas en la revisión de la literatura se sitúan a inicios del siglo XXI, observándose un incremento constante en la publicación en los últimos años. Este hecho se asocia a la expansión del emprendimiento social en el contexto europeo (Chaves, 2021; Monzón, 2010; Askunze, 2013). Desde diferentes organismos internacionales y gobiernos se ha incrementado el interés en mejorar el crecimiento económico y social a través del fomento del emprendimiento (UNESCO 2021; OCDE, 2019). Por este motivo, podría explicarse que se muestre un interés repartido entre los países europeos sobre el objeto de estudio, dado que se ha incentivado su promoción desde las universidades, entre otros espacios. La investigación desarrollada concluye que Reino Unido y España son los países que encabezan mayor índice de publicación sobre emprendimiento social universitario en Europa. Tal y como se mencionó en el marco teórico, este continente se encuentra a la cabeza en cuanto a investigación sobre este ámbito de estudio (Saldaña y Coutiño, 2012). En España también cabe destacar el reconocimiento político tras la aprobación de la Ley 5/2011, de 29 de marzo, de Economía Social que ha configurado un marco jurídico que le ha otorgado mayor visibilidad y reconocimiento. El desarrollo normativo y el apoyo de diferentes organismos en su promoción también ha podido influir en la publicación científica, donde se recogen algunas revistas predominantes en la especialización sobre emprendimiento social en la educación superior. Una de ellas es española, la “CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa”, posicionada entre las cinco primeras en el ranking de la revisión sistemática desarrollada. Sin embargo, EEUU es el país que más publica sobre emprendimiento social, hecho que sorprende debido a la orientación capitalista de las iniciativas emprendedoras en norteamérica, aunque sí existe una larga trayectoria de iniciativas de emprendimiento social en centroamérica y sudamérica.

El protagonismo del emprendimiento social ha llevado también a que las universidades, en su responsabilidad social por generar divulgación científica, investiguen en mayor medida sobre el fomento del emprendimiento social desde sus organizaciones. También dado el contexto socioeconómico en el que nos encontramos, se han desarrollado diferentes estrategias de fomento del emprendimiento entre la juventud, colectivo de especial vulnerabilidad en la sociedad actual (Nicolás y Rubio, 2018). Desde las Universidades se divulga a través de investigaciones, organismos de apoyo y también formando en competencias emprendedoras sociales.

Entre las investigaciones recogidas sobre emprendimiento social en la enseñanza superior se observan dos tipologías: i) de naturaleza teórica (revisión teórica, análisis de contenido) que clarifique su delimitación; y también ii) de naturaleza empírica (descriptivos, experienciales y estudios de caso). Las tres áreas predominantes sobre emprendimiento social podrían resumirse en: desarrollo curricular o posibilidades metodológicas para la enseñanza-aprendizaje del emprendimiento social, análisis de intenciones/actitudes emprendedoras en el alumnado universitario, desde su vertiente social y el fortalecimiento de la relación entre universidad-empresa a través de experiencias y/o pruebas piloto de emprendimiento social en el ámbito universitario. Dada la complejidad observada en el marco teórico para conceptualizar el emprendimiento social, se observa un interés por desarrollar fundamentación teórica que clarifique su caracterización y, por otro lado, buenas prácticas para su fomento en la enseñanza universitaria que pueda replicarse en otros contextos. Este hecho indica un avance en el proceso de consolidación del emprendimiento social como disciplina científica (Monzón, 2006). También se observa la necesidad de desarrollo teórico-práctico que permita delimitar un marco más clarificador. Además, es importante destacar el alto dinamismo en la amplitud temática del objeto de investigación, cuestión que se asocia a la influencia de diversas áreas (sociología, economía, psicología). Respecto a la dificultad en la definición del término, cabe recordar el escenario en el que se enmarca la terminología, cuestión que podría relacionarse con la dificultad para discernir los perfiles que conforman al Tercer Sector, contexto donde se llevan a cabo las iniciativas de emprendimiento social. Los dos enfoques predominantes son: i) el de Economía Social, de amplio uso en Europa, Latinoamérica, Asia y África, y ii) el del Sector No Lucrativo (Non-Profit Organizations, NPO), concepto anglosajón acuñado en los Estados Unidos (Chaves y Monzón 2001 y 2008).

Dada esta dificultad en la delimitación del término, se utilizó el método Delphi en esta investigación para tratar de identificar cuáles son los indicadores que definen de forma más idónea al emprendimiento social, al emprendimiento o a ambos perfiles. En este sentido, se extraen tres conclusiones principales:

i) por un lado, el estudio desarrollado pone de manifiesto una vez más la dificultad de configurar una tipología de indicadores que sirva para caracterizar el perfil de la persona emprendedora a diferencia del perfil emprendedor social (Flor y Lara, 2012). No es posible articular un discurso claro que sirva para diferenciar de una manera precisa ambos perfiles (Herrera y Montoya, 2013). Sin embargo, la investigación ha ayudado a esclarecer parte de la incertidumbre conceptual;

ii) por otro lado, la investigación da lugar a una serie de características propias del perfil emprendedor social: altruismo, solidaridad, compromiso, responsabilidad social, comprensión y participación. El resto de aspectos podrían referirse a ambos perfiles indistintamente. De este modo, pese a que el perfil emprendedor y el emprendedor social se configuren en base a rasgos psicológicos, contextuales, actitudes y valores, son estos últimos los que destacan en la diferenciación del perfil emprendedor social respecto al perfil emprendedor. Así pues, se confirma que la orientación social de una iniciativa emprendedora no quedaría definida por las competencias de la persona impulsora, sino por su finalidad y propósito con y para la sociedad. Las características que aproximan al sujeto a una mirada más social del emprendimiento son aquellas que suponen situar el bien común por encima del individual, en favor de un trabajo social productivo (Rivera, 2011; Apetrei et al., 2013). En definitiva, se evidencia que un rasgo diferenciador del emprendimiento social tiene que ver con el vínculo a las iniciativas sin ánimo de lucro, en la búsqueda de estrategias alternativas o de gestión para crear valor social (Austin et al., 2006).

iii) además, tanto el perfil emprendedor como el perfil emprendedor social comparten actitudes, habilidades, características, rasgos psicológicos, etc. Este hecho coincide con las investigaciones que señalan la convergencia de algunas características entre ambos perfiles (Drayton, 2002). Entre los estudios al respecto señalan rasgos de personalidad, factores del contexto, actitudes y valores que definen el perfil emprendedor y el emprendedor social (Thompson, 2008; Zahra et al., 2009; Dacin et al., 2011; Cukier et al., 2011).

Tras la delimitación de aquellos indicadores que mejor definen al emprendimiento social, se pasó a una fase de la investigación en la que se pretendían analizar el tratamiento de estos en un contexto local, en este caso, la *Universitat de València*. Por un lado, se realizó un análisis de contenido sobre los documentos de verificación de grado de las titulaciones de dicha institución y, por otro lado, se administraron encuestas a alumnado de último curso de grado universitario, para conocer su percepción sobre importancia y cantidad de formación recibida sobre emprendimiento social durante su etapa universitaria, así como su intencionalidad emprendedora. A continuación, se extraen las conclusiones principales tras la confrontación de resultados:

i) en primer lugar, los planes de estudio de las titulaciones de grado de la *Universitat de València* no ofrecen un protagonismo notorio de indicadores que definen de forma más idónea al emprendimiento social, los cuales se asocian a la dimensión interacción social respecto a la formación integral del alumnado universitario. Este hecho coincide con la percepción del alumnado encuestado quien considera que, atendiendo a los resultados sobre aquellos indicadores que mejor definen al emprendimiento social: *altruismo, solidaridad, compromiso con los demás, responsabilidad social, comprensión sobre los demás y participación*, no se ha formado lo suficiente.

ii) en segundo lugar, los planes de estudio diseñan un currículum donde priman cuestiones asociadas a la formación universitaria de grado que asegure una formación técnica; por ello, predominan indicadores asociados al procesamiento de la información. Por el contrario, las cuestiones asociadas a las dimensiones de aspectos personales e interacción social reciben menos atención. Este hecho podría explicar la diferencia de resultados en la encuesta suministrada al alumnado de último curso de la *Universitat de València*, dado que haciendo un análisis global de todos los indicadores que definen al emprendimiento social, el alumnado considera que se ha formado bastante. Además, perciben poco importante esta formación para su futuro y muestran escasa intención por emprender. Estos resultados podrían asociarse a la poca cultura emprendedora en España (Galindo, 2006). Además, la convergencia de indicadores entre emprendimiento y emprendimiento social podría explicar la reticencia sobre emprender y su poca importancia para el alumnado universitario; sin embargo, el alumnado muestra mayor interés por el enfoque social del emprendimiento, percibiendo esta información como importante e insuficiente durante su etapa universitaria.

iii) en tercer lugar, no se observa una integración equilibrada de indicadores asociados a las dimensiones que favorecen a la formación integral del alumnado. Aunque en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas se observa un predominio diferenciador respecto al resto de áreas; por lo que, se muestra un interés en la integración de estos indicadores más idóneos para la enseñanza-aprendizaje del emprendimiento social en el currículum prescrito de las titulaciones del área social. Este hecho ya se ha contemplado en el marco teórico de esta investigación, dado que el número de investigaciones o propuestas de fomento de emprendimiento social en el aula solían situarse en esta área, en titulaciones como pedagogía, economía o educación social (Beltrán-Llevador, Íñigo-Bajo y Mata-Segreda, 2014). Además, tras la confrontación de datos de las encuestas, se observa que las puntuaciones más altas sobre cantidad de formación percibida e importancia de la formación en emprendimiento social para el futuro, se recogen en titulaciones del área de Ciencias Sociales y Jurídicas y el área de Ciencias de la Salud, donde prima un mayor contacto con las personas, hecho que puede haber influido en esta buena valoración. También, son titulaciones altamente feminizadas, y las mujeres han sido las que han puntuado de forma más elevada la cantidad e importancia de la formación en emprendimiento social, de forma global y atendiendo de forma exclusiva a los indicadores que mejor definen este término.

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

v) en quinto lugar, se evidencia coherencia entre el diseño curricular y la percepción del alumnado sobre la formación universitaria en competencias que mejor definen al emprendimiento social, siendo en ambos casos insuficiente. La percepción del alumnado sobre la cantidad de la formación en estos indicadores es escasa en la totalidad de las áreas. Respecto a los documentos de verificación, pese a observarse una presencia de indicadores notoria en algunas áreas, como es el caso de Ciencias Sociales y Jurídicas, su protagonismo es secundario respecto a la dimensión procesamiento de la información.

vi) en sexto lugar, la totalidad de áreas de conocimiento coinciden en la distribución de indicadores que mejor definen al emprendimiento social entre tres apartados de los documentos de verificación: competencias (mayoritariamente básicas y generales), resultados de aprendizaje y contenidos. Se comparte la intención de asociar estos indicadores con aspectos de planificación de la enseñanza. También se observa que se suele distribuir indistintamente algunos de estos indicadores entre competencias básicas, generales, transversales, etc. No hay consenso en esta delimitación curricular, lo que dificulta la tarea de poder valorar y/o comparar la distribución de indicadores en cada uno de los apartados. Cabe destacar que, en el caso del Libro Blanco de Pedagogía, las competencias que mejor definen al emprendimiento social se clasifican como transversales. Sin embargo, la interpretación en la planificación curricular genera desconcierto, dado que se observan mayoritariamente entre las competencias básicas y generales.

vii) en séptimo lugar, cabe resaltar de este estudio la dificultad para unificar criterios en la concreción de los planes de estudio, dada la poca coherencia interna que se ha observado tras el análisis de los documentos de verificación. No existe un consenso claro en la delimitación de competencias emprendedoras sociales y tampoco sobre su tratamiento en los planes de estudio. Este aspecto puede asociarse con la implementación del Plan Bolonia en España, el cual fue tardío, generó debate y resistencia al cambio. Tal y como indicó Montero (2010), se hicieron modificaciones sobre la estructura curricular y el modelo de enseñanza basado en competencias, entre otros. Este contexto hostil ante su implementación pudo influir en la poca estrategia cohesionada para definir los planes curriculares de las diferentes titulaciones. En el caso analizado, la *Universitat de València*, en aquellas áreas donde se recogen más titulaciones, como es el ejemplo de Ciencias Sociales y Jurídicas, la diferencia entre la presencia y ausencia de los indicadores evaluados ha sido más notoria; por lo tanto, también se evidenciaba la dificultad para analizar e interpretar la información recogida de manera global para generar conclusiones, observándose un mejor análisis por titulaciones.

viii) en último lugar, el alumnado encuestado considera que tiene poca intencionalidad emprendedora, observándose diferencias significativas respecto al sexo. Hoy en día estudian más mujeres que hombres en la universidad (INE, 2021), sin embargo, sigue existiendo brecha de género también en la intención emprendedora, siendo los hombres los que muestran mayor atracción. Sin embargo, las mujeres adultas

y con una formación superior son las que tienden a emprender más socialmente en los países desarrollados (Nicolás y Rubio, 2018). Quizás en estos resultados ha podido influir la edad, dado que las personas que han respondido a esta encuesta mayoritariamente tenían 22-23 años y la acción emprendedora suele situarse en una edad más tardía. Además, cabe destacar también otros factores que influyen en esta escasa intención emprendedora entre el alumnado universitario encuestado: a mayor media en sus actuales estudios universitarios menor es el interés en crear o iniciar un proyecto emprendedor; y, además, aquellas personas que trabajan durante su etapa universitaria son las que menos interés tienen en iniciar un proyecto emprendedor, quizás por tener un vínculo profesional tienen menor intención de crear algún proyecto propio.

Tras las conclusiones expuestas se percibe el escaso consenso por apostar, a través de su curriculum prescrito, por una estrategia unificada en el fomento del emprendimiento social. En alguna rama de conocimiento, como es el caso de las Ciencias Sociales y Jurídicas, se observa una mayor presencia de estos indicadores; hecho que también se traslada en los resultados sobre la percepción formativa, donde este alumnado que ha recibido más formación al respecto evalúa positivamente la importancia de estas competencias. Sin embargo, a nivel general, entre la percepción del alumnado se muestra una necesidad formativa respecto a competencias emprendedoras sociales, o al menos, entre aquellos indicadores que mejor las definen. La formación en emprendimiento tiene una mayor trayectoria, también sucede con su integración curricular; sin embargo, este estudio muestra que atender esta formación desde su enfoque social todavía es una cuestión que la *Universitat de València* podría repensar.

8.2. Limitaciones y prospectiva de la investigación.

Llegados a este punto de la tesis, es necesario reflexionar y hacer autocrítica. El objetivo general de la investigación consistía en conocer el tratamiento de las competencias emprendedoras sociales en los procesos de enseñanza de la educación universitaria y describir qué se está haciendo en el currículum de los grados de la *Universitat de València* en cuanto a su fomento y/o enseñanza. A continuación, se muestran los límites y dificultades que han surgido a lo largo de este proceso de elaboración de tesis, así como retos futuros que se desprenden de esta investigación.

La primera limitación hace referencia a la revisión sistemática de las experiencias de enseñanza-aprendizaje del emprendimiento social en el entorno universitario. La propia naturaleza de los artículos seleccionados puede ser una limitación en sí misma, recogiéndose de forma exclusiva artículos científicos en español e inglés. Podría observarse limitación en la revisión exclusiva de artículos científicos e incluso en la selección de dos bases de datos como WOS y Scopus, ya que no recogen tipologías de publicación “menos academicistas” como experiencias espontáneas de emprendimiento social o gestión de proyectos sociales desde ámbitos universitarios. Una de las principales limitaciones que afectan a este tipo de revisiones es el conocido “sesgo de publicación”, dada la cantidad de investigaciones no publicadas por la imposibilidad de evidenciar diferencias significativas o resultados en contra de las hipótesis planteadas.

La prospectiva que se desprende de la limitación sobre la revisión sistemática se recoge en varios aspectos: i) eliminar el criterio lingüístico para evitar sesgo en los resultados, dado que al tratarse de una revisión a través de títulos y resúmenes podría realizarse una distribución de publicaciones en relación a las ocho temáticas recogidas en esta fase de la investigación; ii) ampliar las bases de datos para la búsqueda, teniendo en cuenta otras fuentes que permitan recoger un análisis más global y real de aquello que se está escribiendo sobre emprendimiento social en el entorno universitario; iii) se propone repensar otras formas de abordar la investigación que integre, además de la revisión de la literatura, otro tipo de acercamiento a las universidades para conocer más sobre el tratamiento realizado sobre las competencias emprendedoras sociales, debido a que muchas de las experiencias llevadas a cabo en la enseñanza universitaria sobre emprendimiento social no llegan a ser publicadas.

La segunda limitación de este estudio hace referencia al método Delphi para operativizar la construcción teórica del término “emprendimiento social”, identificando sus características en relación a indicadores asociados al procesamiento de la información, aspectos personales y/o interacción social del sujeto, que lo diferencian del término “emprendimiento”. Tal y como se indicó anteriormente, la propia distribución de indicadores entre las tres dimensiones mencionadas podría ser un sesgo de la investigación, debido a que no es equilibrada. La gran mayoría de indicadores se asocian a la dimensión de procesamiento de la información. También cabe destacar como limitación la longitud del propio cuestionario, con un total de 6 páginas que integra varias

columnas de respuesta múltiple. Además, otra limitación podría asociarse a la muestra del panel de expertos, configurada por 22 personas, un número a priori aceptable, pero en este caso se contaba con dos perfiles diferenciados entre la muestra (académicos/as y personas que habían emprendido socialmente); tras la segunda ronda, quedó configurado un panel de 17 personas expertas, entre las cuales primaba el perfil emprendedor/a social.

La prospectiva que se desprende de esta limitación es ampliar la muestra del Delphi para tratar de tener una mejor participación en las rondas. También sería interesante preservar en todo el proceso la igualdad en la participación de ambos perfiles, cuestión que en este caso se consiguió únicamente en la primera ronda. Además, trataría de reducir el propio cuestionario, dado que algunas partes pueden resultar reiterativas, y este es un aspecto que puede influir en el abandono de la participación en siguientes rondas. Por lo tanto, trataría de abordar de forma exclusiva aquellos indicadores que mejor definan al emprendimiento social, ya que es el término cuya delimitación encierra mayor dificultad y el de mayor relevancia en esta investigación.

La tercera limitación de este estudio hace referencia al análisis documental realizado en base a las memorias de verificación de las titulaciones universitarias de la *Universitat de València* de las cinco áreas de conocimiento que engloba. Pese a haber validado previamente los indicadores que mejor operativizan al término emprendimiento social a partir del método Delphi, ya se mencionó con anterioridad que la distribución de indicadores no fue equilibrada. Esta agrupación de indicadores ha podido influir en los resultados, dado que se muestra una notoria diferencia entre la presencia de indicadores de la dimensión procesamiento de la información (55% indicadores), triplicando en este caso el porcentaje de aquellos indicadores incluidos dentro de la dimensión aspectos personales. Al observarse durante la investigación este posible sesgo, se decidió analizar con mayor detalle la presencia de aquellos indicadores que mejor definen el emprendimiento social según la investigación del método Delphi.

Una dificultad añadida, si bien no es propiamente una limitación de la investigación, es la propia planificación de la enseñanza universitaria. En estas líneas se quiere evidenciar el escaso consenso en la delimitación de competencias generales, básicas, específicas y transversales, apartado donde se ha recogido en mayor medida los indicadores que mejor definen al emprendimiento social. No se observa unificación de criterios en la planificación académica de las distintas titulaciones, cuestión que ha

dificultado la evaluación de los indicadores plasmados en esta investigación que se asocian al emprendimiento social.

Por ello, la prospectiva que se desprende de esta limitación es revisar por parte de las distintas titulaciones la categorización de una serie de competencias generales, específicas, básicas y transversales con el fin de poder unificar criterios a la hora de elaborar y/o modificar los documentos de verificación de las titulaciones. En este caso, será más fácil a futuro poder evaluar la forma en la que cada titulación trata las mismas competencias, dado que habrá una unificación de criterios y, por lo tanto, la medición de los mismos será más objetiva, no sustentada en base a criterios ajenos de la persona investigadora.

Además, tras conocer en mayor detalle el contexto universitario español en relación al tratamiento del emprendimiento social, se ha observado que se está haciendo una gran labor por fomentar la iniciativa emprendedora desde algunas universidades y, sin embargo, no siempre se refleja en la literatura o en los documentos de planificación universitaria, sino en otros espacios que no se han podido contemplar en esta investigación. Normalmente, la oferta formativa sobre emprendimiento en las universidades tiene carácter extracurricular.

En el caso de la *Universitat de València* no se observa una presencia notoria de indicadores que se asocien al emprendimiento social de manera transversal en todas las áreas de conocimiento. Sin embargo, desde esta institución, el Vicerrectorado de Investigación y Política Científica se encarga de coordinar, articular e impulsar acciones de fomento del emprendimiento llevadas a cabo por los diferentes servicios, unidades y oficinas universitarias. Algunas de estas iniciativas son: la unidad UV emprén, quien ofrece a alumnado ayudas, becas, premios, etc. para la promoción del emprendimiento; el programa MOTIVEM, orientado a la generación y el desarrollo de ideas entre equipos de alumnado universitario, tutorizados por profesorado voluntario; el UVocupació, un servicio para ayudar en la inserción laboral a alumnado y egresados/as universitarios/as. Tal y como se observa, todas las iniciativas que se coordinan para la promoción del emprendimiento desde esta institución universitaria son de carácter extracurricular, no se atiende a la integración curricular de dichas competencias para su fomento de una manera transversal y conjunta entre las diferentes áreas de conocimiento.

La última limitación hace referencia a la encuesta administrada a alumnado de último curso de grado universitario durante el año 2019-2020 (antes de la pandemia originada por la COVID-19) para analizar la percepción sobre i) la cantidad de formación recibida sobre emprendimiento social, ii) la importancia de dicha formación para el futuro profesional y iii) la intencionalidad emprendedora. En este caso la limitación hace referencia a la distribución del tamaño de la muestra recogida, ya que pese a cumplir los criterios de representatividad de la muestra en base a la distribución por áreas de conocimiento, puede ser que los resultados estén sesgados en base a esta distribución no equilibrada por titulaciones: en algunos casos se ha recogido una muestra aceptable (en torno a 15-20 encuestas) y en otros casos la captación ha sido muy reducida (en los peores casos 3-10 encuestas). Una de las causas de esta distribución no equilibrada fue la recogida de encuestas, ya que en aquellos casos en los que se administró la encuesta por parte del profesorado colaborador se registran los datos más bajos; por ejemplo, el caso de la titulación de enfermería con tan sólo tres respuestas.

Respecto a esta limitación se sugiere en futuras investigaciones dos propuestas: i) recoger una muestra todavía más amplia para así reducir la probabilidad de recoger menos de 15 encuestas por titulación y/o ii) realizar el pase de encuestas de forma exclusiva por parte del equipo investigador en todos los casos, ya que en base a estos resultados se observa un mayor índice de respuesta.

También cabe destacar otra cuestión que podría haberse incluido en los ítems del bloque de variables sociodemográficas de esta encuesta. Tras observar en la literatura la caracterización de una serie de rasgos de personalidad, actitudes y valores que influyen en la acción de emprender, también se ha recogido la influencia de aspectos del entorno y las escasas investigaciones al respecto, por lo que se podría haber indagado en mayor medida sobre: i) tipo de formación extracurricular del alumnado en relación al emprendimiento o emprendimiento social e incluso desde qué espacios se han formado en este ámbito, dado que únicamente se preguntó si tenían o no formación externa al respecto; ii) información sobre la experiencia emprendedora en el seno familiar y iii) nivel socioeconómico. Estos datos podrían haber ayudado a explicar diferencias observadas entre la escala de intencionalidad emprendedora en relación a otras variables contextuales, también en relación a la importancia que se le ofrece a la formación en

emprendimiento social, para así interpretar posibles aspectos que influyen en la tarea de emprender y/o emprender socialmente.

Esta investigación abre un abanico de posibilidades para futuras investigaciones. A continuación, se muestran aquellas que me han generado mayor interés: en primer lugar, ampliar investigaciones en relación a la forma en la que se enseña-aprende en el entorno universitario competencias emprendedoras sociales, por lo que sería necesario delimitar de forma más concreta qué se entiende por “competencias emprendedoras sociales” para así disponer de criterios mejor definidos para su evaluación en las universidades. En este sentido, la presente tesis hace su aportación tras la operativización desarrollada con el método Delphi; ii) en segundo lugar, dada la intención en integrar dichas competencias en la planificación curricular, sería conveniente investigar en mayor profundidad sobre la distribución de aquellas competencias que se asocian al emprendimiento social entre la categorización de competencias universitarias (básicas y generales, específicas y transversales). De esta manera, unificando criterios, será posible poder evaluar con rigurosidad el tratamiento de las mismas en otras instituciones universitarias, e incluso, poder hacer investigaciones comparadas; iii) en tercer lugar, sería conveniente abordar investigaciones sobre metodologías o estrategias de fomento de las competencias emprendedoras sociales en las aulas universitarias, dado que desde esta tesis se defiende la integración de estas de manera transversal en las distintas titulaciones universitarias; es cierto que existe mucha literatura sobre el fomento de la competencia emprendedora, pero no se han recogido muchas investigaciones sobre el fomento de su vertiente social; iv) por último, se podría ampliar la investigación en relación a la línea de curriculum realizado y curriculum prescrito, dado que ha sido interesante analizar en el caso de la *Universitat de València* la planificación curricular en relación al emprendimiento social y posteriormente, conocer la percepción del alumnado al respecto. Los indicadores que mejor definen al emprendimiento social son aspectos asociados a la vinculación ética de la enseñanza, propósitos educativos; aspectos que podrían sustentar la propia selección de metodologías de enseñanza-aprendizaje, la estructuración de las propuestas de aula; por lo que sería interesante abrir una línea de investigación al respecto.

La enseñanza-aprendizaje de competencias asociadas al emprendimiento social es un gran avance para la formación integral del alumnado, abordando la formación desde

una perspectiva social, sostenible y solidaria, que a su vez ayude a que la institución universitaria trabaje en la consecución de su Tercera Misión, el compromiso de la Universidad con y para la sociedad. Sin embargo, hay un problema más evidente sobre la estrategia formativa de la institución universitaria para abordar la promoción del emprendimiento: ¿generar otros espacios de diálogo sobre emprendimiento?, ¿integrar la formación de manera transversal?, ¿crear organismos externos para su estudio y/o difusión? Esta decisión será la que marcará en los próximos años la verdadera intencionalidad por parte de la institución universitaria en la apuesta por una formación en competencias emprendedoras sociales de manera transversal.

Las líneas de acción que se proponen desde esta tesis en relación al objeto de estudio es: i) ampliar la formación del profesorado en relación a estrategias de enseñanza-aprendizaje para el fomento del emprendimiento social desde todas las áreas de conocimiento; ii) revisar la planificación curricular de las titulaciones universitarias para integrar, en el caso que sea necesario, las competencias más idóneas para caracterizar al emprendimiento social definidas por la presente investigación: *altruismo, solidaridad, compromiso con los demás, responsabilidad social, comprensión sobre los demás y participación*; iii) crear un observatorio de emprendimiento social y enseñanza superior con el fin de destinar más recursos para el desarrollo de investigaciones en relación al fomento de iniciativas emprendedoras sociales en esta etapa universitaria. De esta manera, se podría abrir una línea de investigación en relación a los factores del entorno que influyen en la decisión de emprender un proyecto de carácter social. Tras la revisión desarrollada se puso en evidencia la carencia de esta tipología de investigaciones que permitiesen esclarecer más allá de la edad, sexo, nivel formativo y experiencias emprendedoras de familiares otros aspectos que pudiesen influir en la decisión de emprender socialmente.

Esta tesis doctoral ha pretendido ser un aporte, tanto desde un punto de vista teórico como empírico. Por un lado, aunando esfuerzos en el esclarecimiento de la conceptualización de la terminología, y por el otro, proporcionando una imagen concreta de cómo la *Universitat de València* integra los indicadores de enseñanza-aprendizaje del emprendimiento social. Sin duda, hay muchas vías para una investigación más profunda en esta área. Algunas de ellas ya se han mencionado en el apartado de prospectiva. Esta tesis es el comienzo de lo que espero que sea una larga carrera de investigación.

Capítulo 9. Referencias bibliográficas.

- Acebedo, M. y Velasco, M. (2017). Emprendimiento social femenino: prolegómenos conceptuales y estudio de casos. *Revista CIEG*, 27, 102-116. <https://doi.org/10.21158/01208160.n86.2019.2291>
- ACNUR (2017). *Tendencias globales, desplazamiento forzado en 2017*. Consultado el 15/01/2021: <https://www.acnur.org/5b2956a04.pdf>
- Aguilar, C. (2018). La influencia del currículum oculto en la formación de los estudiantes: Experiencia docente en las titulaciones de relaciones laborales y finanzas y contabilidad. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 38, 99-118. ISSN: 1132-192X.
- Aizpuru, M. La Persona como Eje Fundamental del Paradigma Humanista. *Acta Universitaria*, 18, 33-40. ISSN 0188-6266.
- Ajzen, I. (1991). Theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211 [http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Alberich, T. (2019) Asociaciones y Movimientos Sociales en España: Cuatro Décadas de Cambios. *Revista de estudios de juventud*, 76, 71-90. ISSN-e 0211-4364.
- Alberich, T. (2016). *Desde las asociaciones de vecinos al 15 M y las mareas ciudadanas*. Editorial Dykinson.
- Alberich, T. (2012). Movimientos sociales en España antecedentes, aciertos y retos del movimiento 15M. *Revista española del tercer sector*, 22, 59-92. ISSN 1886-0400.
- Alberich, T. (2007). Asociaciones y Movimientos Sociales en España: Cuatro Décadas de Cambios. *Revista de Estudios de Juventud*, 76, 71-89. ISSN-e 0211-4364.
- Alberich, T. (2004). Desde las asociaciones ciudadanas a los movimientos alterglobalizadores. *Ponencia presentada en el VIII Congreso Español de Sociología*. Organiza: Federación Española de Sociología (FES). Alicante.
- Alberich, T. (2003): Asociaciones y ONG. Dimensiones y características del mundo asociativo en España. En *Erkki Liikanen, Ignasi Faura y otros: La Economía*

Social y El Tercer Sector. España y el Entorno Europeo. Escuela Libre Editorial y Fundación ONCE.

Alonso, N. (21 de diciembre, 2017). España, un país de pocos emprendedores pero muy resistentes. *El país*.

https://elpais.com/economia/2017/12/19/actualidad/1513689726_884896.html

Álvarez, L. I.; García-Rodríguez, N.; Sanzo-Perez, M.J. y Rey-García, M. (2017). Análisis multidimensional del concepto de innovación social en las organizaciones no lucrativas españolas. Evidencias prácticas. *Revista Española del Tercer Sector*, 36, 23-48. ISSN 1886-0400.

Álvarez, S. y Busenitz, L. (2001). The entrepreneurship of resource-based theory. *Journal of Management*, 27(6), 755-775. DOI 10.1177/014920630102700609.

Amit, R. y Muller, E. (1994). *Contrasting attributes and attitudes on entrepreneurs and non-entrepreneurs*. Academy of Management National Meeting, August, Dallas.

ANECA (2006). *Programa de Convergencia Europea. El crédito europeo*. Madrid. Depósito legal: M-46601-2003.

Apetrei, A.; Ribeiro, D.; Roig, S.; Mas Tur, A. (2013). El emprendedor social – una explicación intercultural. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 78, 37-52. ISSN 0213-8093.

Aponte, G.; Cardozo, M.A.; Melo, R.M. (2012) Método Delphi: aplicaciones y posibilidades en la gestión prospectiva de la investigación y desarrollo. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, 8 (1), 41-52. ISSN: 1315-3617.

Apple, M. y Beane, J. (2000). *Escuelas democráticas*. Ediciones Morata. Madrid (España).

Aranzadi, D. (1998). El papel del líder en la organización cooperativa. *Anuario de Estudios Cooperativos*, 1, 65-95. ISSN 1130-8966.

Araya-Pizarro, S., Varas-Madrid, C. y Poblete-Ibaceta, M. (2018). Ética y emprendimiento: una reflexión sobre los valores del emprendedor del siglo XXI. *Revista Dos Puntas*, 17, 175-194. ISSN 2011–5318.

- Arnabat, R. (2013) La represión: el ADN del franquismo español. *Cuadernos de Historia*, 39, 33-59. ISSN 0719-1243.
- Arnanz, E.; Barba, C. y Sánchez, J. (2016). *Per una nova ciutadania. Incidència política i Tercer Sector. Confluències per al canvi educatiu*. Fundación esplai ciutadania comprimetida, Madrid. B 7725-2017.
- Askunze, C. (2013). Más allá del capitalismo: alternativas desde la Economía Solidaria. *Documentación Social*, 168, 97-116. <https://doi.org/10.29166/economia.v72i116.2641>
- Astigarraga, E.; Eizaguirre, A. (2017). El reto de la tercera misión. Una visión desde mondragon unibertsitatea. *La Cuestión Universitaria*, nº 9, 74-87. ISSN 1988-236x.
- Attard, A., Di Iorio, E., Geven, K. y Santa, R. (2010) *Student centered learning. An insight into theory and practice*. Partos Timisoara, Bucarest.
- Ausubel, D. Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas. México.
- Austin, J., Stevenson, H., Wei-Skillern, J. (2006). Social and comercial entrepreneurship: Same, different, or both? *Entrepreneurship. Theory and Practice*, 30 (1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2006.00107.x>
- Autio, E., Keeley, R. H., Klofsten, M., Parker, G. G. C. y Hay, M. (2001). Entrepreneurial Intent among Students in Scandinavia and in the USA. *Enterprise and Innovation Management Studies*, 2(2), 145-160. <https://doi.org/10.1080/14632440110094632>
- Bargsted, M., Picón, M., Salazar, A., y Rojas, Y. (2013). Psychosocial Characterization of Social Entrepreneurs: A Comparative Study. *Journal of Social Entrepreneurship*, 4(3). DOI:10.1080/19420676.2013.820780.
- Barnett, J. y Hodson, D. (2001). Pedagogical context knowledge: toward a fuller understanding of what good science teachers know. *Science Education*, 85(4), 426-453. <https://doi.org/10.1002/sce.1017>

- Barnett, R. (2001). *Los Límites de la competencia*. Editorial Gedisa S.A. España.
- Bautista, G. y Escofet, A. (2013). *Enseñar y aprender en la universidad: Claves y retos para la mejora*. Editorial Octaedro, S.L. Colección educación universitaria. España, Madrid.
- Belando-Montoro, M. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 219-234. <https://doi.org/10.35362/rie7501255>
- Beltrán-Llevador, J., Íñigo-Bajo, E. y Mata-Segreda, A. (2014). La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 3-18. DOI: 10.1016/S2007-2872(14)70297-5.
- Beltrán, M. (1985). *Cinco días de acceso a la realidad social*. REIS, 29, 7-41. ISSN: 0210-5233.
- Bermúdez, L.M. (2011). La Necesidad de Repensar la Educación. *Ciencia & Educación*, 6, 17-23. DOI:<https://doi.org/10.18667/cienciaypoderaereo.28>.
- Biggs, J. (2005) *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea. Madrid.
- Blaya, C. y San Fabián, J.L. (2019). Formación para el pensamiento crítico y el compromiso social en la Universidad. *Aula abierta*, 47, 381-382. DOI:10.17811/rifie.47.4.2018
- BOE-A-2020-3692. Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. «BOE» núm. 67, de 14/03/2020.
- BOE-A-2020-17264. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953.
- BOE-A-2016-11733. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. «BOE» núm. 298, de 10 de diciembre de 2016, páginas 86168 a 86174.

BOE-A-2015-10922. Ley 43/2015 del Tercer Sector de Acción Social. «BOE» núm. 243, de 10 de octubre de 2015, páginas 94844 a 94852.

BOE-A-2015-943. Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. «BOE» núm. 29, de 3 de febrero de 2015, páginas 8088 a 8091.

BOE-A-2013-2874. Real Decreto-ley 5/2013, de 15 de marzo, de medidas para favorecer la continuidad de la vida laboral de los trabajadores de mayor edad y promover el envejecimiento activo. «BOE» núm. 65, de 16 de marzo de 2013, páginas 21441 a 21474.

BOE-A-2013-10074. Ley 14/2013, de 27 de septiembre, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización. «BOE» núm. 233, de 28 de septiembre de 2013, páginas 78787 a 78882.

BOE-A-2012-2076. Real Decreto-ley 3/2012, de 10 de febrero, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral.

BOE-A-2011-5708. Ley 5/2011, de 29 de marzo, de Economía Social. Boletín Oficial del Estado, número 76, de 30 de marzo de 2011. Páginas 33023- 33033.

BOE-A-2007-18770. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. «BOE» núm. 29, de 3 de febrero de 2015, páginas 8088 a 8091.

BOE-A-2006-7899. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 106, de 04/05/2006.

BOE-A-2003-17643. El Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

BOE-A-2003-17643. Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones

- universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. «BOE» núm. 224, de 18 de septiembre de 2003, páginas 34355 a 34356.
- BOE-A-2001-24515. Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Jefatura del Estado español. Boletín Oficial del Estado, número 307, de 24 de diciembre de 2001, páginas 49400-49425.
- BOE-A-1978-31229. La Constitución Española de 1978. Cortes Generales «BOE» núm. 311, de 29 de diciembre.
- Bolton, B. y Thompson, J. (2003). *The entrepreneur in focus*. Thomson Learning. Boston.
- Bolívar, A. y Pereyra, M.A. (2006). El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. *En Rychen, D.S. y Salganik L.H. (eds.). Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico, 1-13*. Ediciones Aljibe, colección Aulae. Archidona (Málaga).
- Braxton, J.M., y Hirschey, A.S. (2005). Theoretical Developments in the Study of College Student Departure. *In Alan Seidman (Ed.), College student retention: Formula for student success, 61-87*. Westport, CT: Praeger.
- Brinkerhoff, P. (2001). Why you need to be more entrepreneurial — an how to get started. *Nonprofit World*, 19(6), 12–15.
<https://www.snpo.org/members/Articles/Volume19/Issue6/V190612.pdf>
- Brockhaus, R. H. (1982). The psycho-logy of the entrepreneur. *En C. A. Kent, D. L. Sexton y K. Vesper (Eds.), Encyclopedia of entrepreneurship, 39-56*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Brunet, I. y Alarcón A. (2004). Teorías sobre la figura del emprendedor. *Papers*, 73, 81-103. ISSN 0210-2862.
- Bueno, E. (2005). Una reflexión crítica sobre la comprensión de la Sociedad y Economía del Conocimiento: La era de los intangibles. *Capital Intelectual*, 0, 6-17.
- Buscà, F. y García, A. (2011) *Evaluación por competencias en la universidad: las competencias transversales*. Cuadernos de docencia universitaria, 18. Octaedro. ISBN: 978-84-9921-152-7.

- Cea, M. A. (2002). *Análisis multivariable: teoría y práctica en la investigación social*. Editorial síntesis.
- Canales, M. (2015). El papel de la universidad en el fomento del Emprendimiento Social. Trabajo de fin de grado de Moisés Canales. *Universidad de Cantabria*. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/8015>
- Carlós, L. y Telmo, D. (2000). *El análisis de contenido: su presencia y uso en las Ciencias Sociales*. Disponible en: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/An%C3%A1lisis-de-contenido-en-CCSS-L.Carlos-y-D.Telmopdf.pdf>
- Casas, J., Repullo, J.R. y Donado, J. (2006). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Campos Aten Primaria*; 31 (8), 527-38. ISSN 0212-6567.
- Castillo, I. (2009). Hacia una visión holística de la educación universitaria: el amor y el caos un proceso creativo para el aprendizaje. *Revista Electrónica Educare*, 13, (1), 135-143. ISSN: 1409-42-58.
- Castillo, J. (20/10/2009) Bolonia en marcha: precarización, mercantilización y privatización en la Universidad Pública. Publicado en <https://rebellion.org/bolonia-en-marcha-precarizacion-mercantilizacion-y-privatizacion-en-la-universidad-publica/>
- Caride, J. A. (2017). Educación social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario. *Ediciones Universidad de Salamanca. Teoría de la educación*, 29, 245-272. DOI [10.14201/teoredu2017291245272](https://doi.org/10.14201/teoredu2017291245272)
- Chaves, R. (2020). Crisis del Covid-19: impacto y respuestas de la economía social. *Noticias de la Economía Pública, Social y Cooperativa*, 63, 28-43. ISSN: 1131-6454.
- Chaves, R. y Monzón, J.L. (2018) La economía social ante los paradigmas económicos emergentes: innovación social, economía colaborativa, economía circular, responsabilidad social empresarial, economía del bien común, empresa social y

- economía solidaria. *CIRIEC, Revista de economía pública, social y cooperativa*, 93, 5-50. ISSN 0213-8093.
- Chaves, R. y Monzón, J.L. y Zaragoza, G. (2013). La economía social: concepto, macromagnitudes y yacimiento de empleo para el Trabajo Social. *Cuadernos De Trabajo Social*, 26 (1), 19-29.
https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2013.v26.n1.40269
- Chaves, R. y Monzón, J.L. (2001). Economía Social y sector no lucrativo: Actualidad científica y perspectivas. *CIRIEC-España*, 37, 7-33. ISSN 0213-8093.
- Chliova, M., Garcia, R; Iglesias, M., Navarro, C; Rodríguez, E. (2011). *Aprendiendo de las empresas sociales*. España: ESADE - Institución de Innovación Social.
- Chocarro, E., González-Torres, M.C. y Sobrino, A. (2007). Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos. *Estudios sobre Educación*, nº 12, 81-98. ISSN: 1578-7001.
- Comisión Europea (2019). Para una Europa sostenible de aquí a 2030.
https://ec.europa.eu/info/publications/reflection-paper-towards-sustainable-europe-2030_es
- Comisión Europea (2015). *La iniciativa de emprendimiento social de la Comisión europea*. Ref. Ares (2015) 5946494 - 18/12/2015.
- Comisión Europea (2013). *Apertura de la educación: Docencia y aprendizaje innovadores para todos a través de nuevas tecnologías y recursos educativos abiertos*. COM(2013)654 – 8/7/2014.
- Comisión Europea (2012). *Hacia una recuperación generadora de empleo*. P7_TA(2012)0260, 14/06/2012.
- Comisión Europea (2003). *Informe de síntesis. El debate público suscitado por el Libro Verde sobre el espíritu empresarial en Europa*. COM(2003) 27 – 2003/2161(INI).
- Comisión Europea (2002). *Entrepreneurship. Flash Euro barometer 134*. Bruselas, Directorate General Enterprises.

- Comisión Europea (2001). *Libro Verde. Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas*. COM(2001) 366 final – Bruselas 18/07/2001.
- Congreso de la ACI (1995). *La Declaración sobre la Identidad Cooperativa de la ACI Contexto histórico y relevancia mundial para hoy*. Manchester.
- Cooper, A. C., y Gimeno Gascón, F. J. (1992). Entrepreneurs, processes of founding, and newfirm performance. In *“The State of the Art of Entrepreneurship”* edited by D. L. Sexton and J. D. Kasarda. Boston: PWS&KENT Publishing Co.
- Coppelli, G. (2018). La globalización económica del siglo XXI. Entre la mundialización y la desglobalización. *Estudios internacionales* 191 (5), 57-80. Chile. ISSN 0716-0240.
- Coraggio, J.L. (2009). Territorio y economías alternativas, ponencia presentada en el Seminario Internacional *Planificación regional para Vivir Bien. Visiones, desafíos y propuestas*, organizado por el Ministerio de Planificación para el desarrollo, La Paz, Bolivia, 30-31 de julio [En www.coraggioeconomia.org].
- Coraggio, J.L. (1994). *Pedagogía Crítica: Eje de desarrollo de la enseñanza superior*. Ed. Universidad Nacional General Sarmiento. Buenos Aires.
- Corral-Lage, J., Maguregui-Urionabarrenechea, L., y Elechiguerra-Arrizabalaga, C. (2019). Estudio empírico del Tercer Sector en España: hacia una reconceptualización unificada. *Revista De Contabilidad - Spanish Accounting Review*, 22 (2), 145-155. DOI <https://doi.org/10.6018/rcsar.376151>
- Cromie, S. (2000). Assessing entrepreneurial inclinations: some approaches and empirical evidence. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9(1), 7-30. <https://doi.org/10.1080/135943200398030>
- Cukier, W., Trenholm, S., Carl, D., y Gekas, G. (2011). Social entrepreneurship: a content analysis. *Journal of Strategic Innovation & Sustainability*, 7(1), 99-119. DOI: 10.1007/978-3-030-21154-7_10

- Dancin, M.T., Dancin, P.A. y Tracey, P. (2011). Social Entrepreneurship: A Critique and Future Directions. *Organization Science*, 22 (5), 1203-1213.
<https://doi.org/10.1287/orsc.1100.0620>
- Dacin, M. T., Dacin, P. A., y Tracey, P. (2011). Social entrepreneurship: A critique and future directions. *Organization Science*, 22(5), 1203-1213.
<https://doi.org/10.1287/orsc.1100.0620>
- Déclaration finale commune des organisations européennes de l'Économie Sociale, CEP-CMAF, 20 de junio de 2002.
- Dees, J. G., Emerson, J., y Economy, P. (2002). *Strategic tools for social entrepreneurs: Enhancing the performance of your enterprising nonprofit*. John Wiley & Sons Inc, New York.
- De Asis, A.; Gross, E. y Caro, A. (2017). Manual de ayuda para la gestión de entidades no lucrativas.
http://www.pluralismoyconvivencia.es/upload/26/75/Manual_gestion.pdf
- Delamare Le Deist, F. y Winterton, J. (2005). What is competence?, *Human Resource Development International*, 8, 1, 27-46.
<https://doi.org/10.1080/1367886042000338227>
- De la sablonnière, R., Taylor, D.M. y Sadykova, N. (2009) Challenges of applying a student-centred approach to learning in the context of Education in Kyrgystan. *International Journal of Educational Development*, 29, 628-634.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.01.001>
- De la Riva, F. y Moreno, A. (2019). *Aprender a participar*. Narcea.
- De la Torre, I. (2010). Identidad institucional de las organizaciones del Tercer Sector. *Revista Internacional de Organizaciones (RIO)*, 5, 7-29.
<https://doi.org/10.17345/rio5.7-29>
- Del Pozo, M^a M. (2009). El proceso de Bolonia en las aulas universitarias: una perspectiva europea. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 55-73. ISSN 0213-1269.

- Detienne, D. y Chandler, G. (2004). Opportunity identification and its role in the entrepreneurial classroom: a pedagogical approach and empirical test. *Academy of Management Learning and Education*, 3(3), 242-257. <https://doi.org/10.5465/amle.2004.14242103>
- Díaz, J. A. y Rodríguez, R.M. (2018). *Introducción a la sociología para trabajo social*. España, Madrid. UNED.
- Díez, E.J. (2011). La macdonalización de la educación superior. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 72 (25) 59-76. ISSN 0213-8646.
- Drayton, W. (2002). The citizen sector: Becoming as entrepreneurial and competitive as business. *California Management Review*, 44(3), 120–132. <https://doi.org/10.2307/41166136>
- Economie Sociale (1981): «Actes du précolloque de Bruxelles des 16 au 17 novembre 1980 », en *Economie Sociale – Debat européen*, ed. CIEM.
- Erickson, F. (1989). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. In M. Wittrok (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación*, 203-47. Barcelona, Paidós.
- Escamilla, S., Alonso, N. y Plaza, P. Emprendimiento social. *Revista de estudios de juventud*, 118, 69-81. ISSN-e 0211-4364.
- Escolano, R. (2019). Estado de bienestar y sociedad de bienestar. *Revista Cuadernos, Fundación FAES. Cuadernos de pensamiento político*, 64, 25-39. https://fundacionfaes.org/file_upload/publication/pdf/20191014143756estado-de-bienestar-y-sociedad-de-bienestar.pdf
- Etxezarreta, E. y Pérez, J.C. La Economía Social y Solidaria: origen evolución y tipologías. *En Economía Social y Solidaria. Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía*, 2014, 21-26. Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo, ISBN: 978-84-89916-89-0.
- Etxezarreta, A. y Cano, A. (2014). La crisis de los desahucios en España: respuestas institucionales y ciudadanas. *Revista de Economía Crítica*, 17, 44-57. ISSN 2013-5254.

Comisión Europea (2007). *The extent and impact of higher education governance reform across Europe. Part one: Comparative analysis and executive summary*. Enschede: CHEPS.

Comisión Europea (2003). *The role of the universities in the Europe of Knowledge*. Bruselas.

European Anti Poverty Network (2017). *Tercer Sector de Acción Social, Movilización Social y Voluntariado*. Recuperado de:
https://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/documentos/1552922367_transfor_mando-juntos.pdf

Eurydice (6 de marzo, 2020) España: Contexto político, económico y social. Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/political-social-and-economic-background-and-trends-79_es

Fajardo-Calderón, C; Cabal-Criz, A. y Donneys-Beltrán, O. (2008). La economía solidaria: de lo legal a la formación integral. *Revista Criterio Libre*, 9, 47-72. ISSN 1900-0642.

Fantova, F. (2006) Tercer sector e intervención social: trayectorias y perspectivas. *Revista Trabajo Social*, 73, 7-29. ISSN 0716-9736.

Fernández, D. (2016). La crisis económica española: Una gran operación especulativa con graves consecuencias. *Estudios Internacionales*, 183, 119-151.
<http://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.39883>

Fisac, R.; Moreno, A.; Mataix, C. y Palacios, M. (2011). La empresa social: revisión de conceptos y modelo para el análisis organizativo. *Revista Española del Tercer Sector*, 17 (65), 41-66.

Flor, G. y Lara, A. (2012). Diagnóstico del capital emprendedor y su influencia en la creación de empresas y desarrollo socioeconómico en la región sierra-centro del Ecuador. *XXII Congreso Latinoamericano sobre Espíritu Empresarial*. Universidad Andina Simón Bolívar. Quito, Ecuador.

Formichella, M. (2004). *El concepto de emprendimiento y su relación con la educación, el empleo y el desarrollo local*. Monografía. Tres Arroyos. ISSN 0122-1701.

- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México. Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Temas de educación, Paidós.
- FSMET (2019). Encuentro de redes internacionales. Recuperado de: <https://transformadora.org/es/2019-encuentro-de-redes-internacionales>
- Fundación lealtad (2015). *Situación Actual de las ONG en España*. Madrid, España. M-36809-2015.
- Fundación Luis Vives (2010). *Anuario del tercer sector de acción social en España*. Madrid.
- Fuentelsaz, L. y Montero, J. (2015) ¿Qué hace que algunos emprendedores sean más innovadores? *Universia Business Review*, 15-31. ISSN: 1698-5117.
- Galindo, P. (2006). *Estudio sociológico del pequeño empresario: La Cultura Empresarial*. EUG. Granada.
- Gallurt Plá, P. (2010). *Creación de «spin-offs» en las universidades españolas: un modelo de intenciones*. Tesis doctoral Paloma Gallurt. Universidad Pablo de Olavide, España.
- García-Aracil, A.; Palomares-Montero, D. (2012). Indicadores para la evaluación de las instituciones universitarias: validación a través del método Delphi. *Revista Española de Documentación Científica*, 35(1), 119-144.
- García, A. (1993) Análisis de los modelos de enseñanza empleados en el ámbito universitario. *Revista española de pedagogía*, 194, 27-53.
- García, J.D.; Peña, M.A. y Rodríguez, A. (2007). Métodos cuantitativos versus métodos cualitativos en la Economía de los Negocios. ¿Es una metodología irreconciliable? *EconoQuantum*, 3(2), 117-150. Universidad de Guadalajara. Zapopan, Jalisco, México.
- García, M. J., Terrón, M. J., y Blanco, Y. (2010). Desarrollo de recursos docentes para la evaluación de competencias genéricas. *ReVisión*, 3(3), 17-36. ISSN 1989-1199.

- Gargallo, B. (Coord.) (2017). *Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la Universidad. Fundamentación, procedimientos y evidencias de aplicación e investigación*. Tirant Humanidades. Valencia, España.
- Gartner, W. B. (1988). Who is an entrepreneur is the wrong question. *American Journal of Small Business*, 75, 11-32. <https://doi.org/10.1177/104225878901300406>
- George, D. y Mallery, P. (1995). *SPSS/PC + step by step: a simple guide and reference*. Wadsworth Publishing Company. Belmont, CA. EE UU.
- Gervilla Castillo, E. (2000). El modo axiológico de educación integral. *Bordón*, 52(4), 523-535. <https://www.jstor.org/stable/23765286>
- Gilomen, H. (2006). Resultados deseados: una vida de éxito y un buen funcionamiento de la sociedad. En: D. Simona Rychen y L. Hersh Salganik (Eds.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*, 127-147. Málaga, Ediciones Aljibe.
- Gimeno, J. (2010) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
- Gimeno, J. (coord.) (2008a). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata.
- Gimeno, J. (coord.) (2008b) ¿Qué significa el currículum? *Revista Sinéctica* 34. Tlaquepaque. ISSN 1665-109X.
- Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata. Madrid.
- Giroux, H. (2018). *Pedagogía crítica para tiempos difíciles*. Editorial Mapas Colectivos. ISBN: 9788494909153.
- Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros, *Praxis educativa*, 17(2), 27-38. ISSN: 0328-9702.
- Giroux, H. (2003). *La infancia robada*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1997). *Escritura y pensamiento crítico en los estudios sociales. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós.

- Gómez, J., e Hidalgo, M. D. (2009). La validez de los test, escalas y cuestionarios. *La Sociología En Sus Escenarios*, (12). Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1750>
- Gómez, J. y Fernández, J. (2008). La economía social en el desarrollo económico regional: Un análisis del subsector de mercado en Castilla y León. *Estudios de Economía Aplicada*, 26 (1), 253-274. ISSN 1133-3197.
- González, J. (2011). *El Paradigma Interpretativo en la Investigación social Educativa. Nuevas Respuestas Para Viejas Interrogantes*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. España.
- Gow, L. y Kember, D. (1993) Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01039.x>
- Global Entrepreneurship Monitor (2019). *Informe GEM España 2018-2019*. Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Global Entrepreneurship Monitor (2015). *Informe GEM España 2014*. Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Gobierno de Canarias (2006). *La participación ciudadana organizada en la sociedad canaria*. ISBN-13: 978-84-690-4642-5.
- Gómez, C. (2017). *E- Participación y discurso en las políticas de igualdad. Un estudio con blogueras y blogs en perspectiva de género en España*. Universidad de Salamanca.
- Gómez, C.J. (2014). Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 307-325. ISSN: 1887-4592.
- González, A. A. (2018). Radiografía del emprendimiento en Europa. *Extoikos*, 2, 25-31. ISSN-e 2173-2035.

- González, A.J. (2006). *Las asociaciones de inmigrantes como espacio de formación educativa, mantenimiento y difusión de la identidad cultural y su participación en los centros educativos* (tesis doctoral). Universidad de Almería.
- González, A. (2004). La consolidación del Estado del Bienestar en España. *Revista internacional de sociología* 62(37), 256-259. Madrid. ISSN: 0034-9712.
- González, J.L. (2014) *Hacia una universidad más humana. ¿Es superior la educación superior?* Editorial Biblioteca Nueva. Madrid, España.
- González, J. y R. Wagenaar (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Universidad de Deusto, Bilbao.
- González, M.I. (2012). *El cuidado de los vínculos. Mediación familiar y comunitaria*. Bogotá, Colombia. Editorial Universidad del Rosario.
- Grosso, C. A. (2013). La economía social desde tres perspectivas: tercer sector, organizaciones no gubernamentales y entidades sin ánimo de lucro. *Tendencias & Retos*, 18 (1), 143-158. ISSN 0122-9729.
- Guichot, V. (2012). Participación, virtud cívica esencial de la ciudadanía activa: algunas reflexiones y propuestas de cara a una educación para la participación ciudadana. En Fernández, N., García, F.F., Santisteban, A. *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales, 1*, 83-91. Sevilla, Díada editora S.L.
- Guzmán, F. (2017). Problemática general de la educación por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 107-120. ISSN-e 1681-5653.
- Harding, R. (2006). *Social Entrepreneurship Monitor*, London Global Entrepreneurship Monitor.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., y Black, W. (1999). *Análisis Multivariante*. Madrid, Prentice Hall.
- Hart, R (1993). La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica. *Ensayos Innocenti*, 4. UNICEF.

- Haugh, H. (2005). A research agenda for social entrepreneurship. *Social Enterprise Journal*, 1(1), 1-12. ISSN: 1750-8614.
- Henson, R. y Roberts, K. (2006) Use of Exploratory Factor Analysis in Published Research: Common Errors and Some Comment on Improved Practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 393-416. <https://doi.org/10.1177/0013164405282485>
- Herrera, C. E. y Montoya, L. A. (2013). El emprendedor: una aproximación a su definición y caracterización. *Revista Punto de vista*, 4(7), 7-30. ISSN-e 2027-5153.
- Herrera, L. (2015). *Retos y desafíos actuales de la Educación Superior desde la perspectiva del profesorado universitario*. Madrid (España). Editorial síntesis.
- Hisrich, R.D. (2000). *Marketing*. (2a ed.). Hauppauge, NY: Barrons.
- Hodkinson, P. y Issitt, M. (1995). *The challenge of competence*. London, Cassell.
- Hofstede, G. (1980): *Culture's consequences: international differences in work-related values*. Beverly Hills, Sage.
- Honig, B. (2004). Entrepreneurship education: toward a model of contingency-based business planning. *Academy of Management Learning and Education*, 3(3), 258-273. <https://doi.org/10.5465/amle.2004.14242112>
- Horlacher, R. (2019). Educación vocacional y liberal en la teoría de la educación de Pestalozzi (Trad. G. Parra). *Pedagogía y Saberes*, 50, 121–132. ISSN-e 2500-6436.
- Hung, H.L.; Altschuld, J.W. y Lee, Y. (2008). Methodological and conceptual issues confronting a cross-country Delphi study of educational program evaluation. *Evaluation and Program Plannin*, 31, 191–198. DOI: 10.1016/j.evalprogplan.2008.02.005
- Hyland, T. (2006). Swimming against the tide: reductionist behaviourism in the harmonisation of European higher education systems, *Prospero*, 12(1). ISSN 1358-6785.

- INE (Instituto Nacional de Estadística) (2021). *Encuesta de población activa*. <https://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0121.pdf>
- INE (Instituto Nacional de Estadística) (2019). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Publicación 2018-2019*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2af709c9-9532-414e-9bad-c390d32998d4/datos-y-cifras-sue-2018-19.pdf>
- INE (Instituto Nacional de Estadística) (2018). *Encuesta de Condiciones de Vida (ECV)*. https://www.ine.es/prensa/ecv_2018.pdf
- Jaén, I. (2010). *Una revisión teórica de los valores en el estudio de la intención emprendedora*. Universidad de Sevilla.
- Jiao, H. (2011). A conceptual model for social entrepreneurship directed toward social impact on society. *Social Enterprise Journal*, 7(2), 130-149. DOI:[10.1108/17508611111156600](https://doi.org/10.1108/17508611111156600)
- Jiménez, C. (2005). *La Economía Social en España. Fundación ONCE para la Cooperación e Integración Social de personas con discapacidad*. ISBN 84-88934-07-6.
- Junquera, C. (2015). Desconectados del entorno y conectados a la red: tan cerca pero tan lejos. *Revista Kubernética 1*, 2-8. <https://kubernetica.com/documentos/articulos-academicos/desconectados-del-entorno-y-conectados-a-la-red-tan-cerca-pero-tan-lejos.pdf>
- Kember, D. (2009) Promoting student-centred forms of learning across an entire university. *Higher Education*, 58, 1-13. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-008-9177-6>
- Kember, D. y Leung, D. (2009). Development of a questionnaire for assessing students' perceptions of the teaching and learning environment and its use in quality assurance. *Learning Environments Research*, 12, 15-29. <https://doi.org/10.1007/s10984-008-9050-7>

- Kember, D. y Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28 469-490. <https://doi.org/10.1023/A:1026569608656>
- Kember, D. y Gow, L. (1994). Orientations to teaching and their effects on the quality of student learning. *Journal of Higher Education*, 65, 59-74. <https://doi.org/10.1080/00221546.1994.11778474>
- Kirby, D. A. (2004). Entrepreneurship education: can business schools meet the challenge? *Education + Training*, 46 (8), 510-519. DOI 10.1108/00400910410569632
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. Newbury Park, Sage.
- Knight, P. (2005). *El profesorado de educación superior: formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Krippendorff, K. (2004) (2ª ed.). *Content analysis. An introduction to its methodology*. California: Sage Publication, Inc.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Krueger, N. F., Reilly, M. D., & Carsrud, A. L. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, 15(5-6), 411-432. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(98\)00033-0](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(98)00033-0)
- Lackeus, M. (2015). Entrepreneurship in education. What, Why, When, How. Consultado por última vez 4/05/2021: https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf
- Lalle, P. y Bonnafous, S. (2019). La révolution pédagogique de l'enseignement supérieur, une universalité géographique et paradigmatique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 80, 49-60. DOI: 10.4000/ries.8142
- Lama, A. (2010). *Economía mundial. De la revolución industrial a la primera guerra mundial*. Universidad Autónoma Metropolitana, México.

- Landeta, J. (1999). *El método Delphi. Una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.
- Landeta, J. (2006). Current validity of the Delphi method in social sciences. *Technological Forecasting & Social Change*, 73(5), 467-482. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2005.09.002>
- Laudó, X. y Vilafranca, I. (coords.) (2016) *¿Enseñar y aprender en la universidad? Ensayos fenomenológicos y hermenéuticos*. Ediciones de la Universidad de Barcelona. España.
- Liñán, F., y Moriano, J. A. (2007). Entrepreneurial Intentions. In J. A. Moriano y M. Gorgievski (Eds.), *Psychology of Entrepreneurship: Research and Education*, 39-56. Madrid: UNED.
- Londoño, G. (2015). La docencia universitaria: realidad compleja y en construcción. Miradas desde el estado del arte. *Itinerario Educativo*, 66, 47-85. ISSN 0121-2753.
- Longenecker, J., Moore, C. Petty, J.W. y Palich, L. (2010). *Administración de pequeñas empresas. Lanzamiento y crecimiento de iniciativas emprendedoras*. Cengage Learning Editores, S.A. ISBN-13: 978-0-324-58397-7.
- López, A. (2008): La modelación de la habilidad Diagnóstico Patológico desde el Enfoque Histórico Cultural para la asignatura Patología Veterinaria. *Revista Pedagogía Universitaria*, 13 (5), 51-71. <https://elibro.net/ereader/unsbiblio/22544>
- López-Aranguren, E. (2000). El análisis de contenido tradicional. En M. García Ferrando; J. Ibáñez y F. Alvira (comp.) (3ª ed.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Alianza Editorial, 365-396. Madrid.
- López, C. (2014). *Características de emprendimiento social de los jóvenes en estudios previos a los universitarios*. Universidad Complutense de Madrid.
- Malgesini, G. (2012). *Guía metodológica sobre el proyecto de intervención social*. Madrid, EAPN España. ISBN: 978-84-614-6402-9.

- Marina, J. A. (2010). The entrepreneurship competence. *Revista de Educación*, 351, 49-71. ISBN 0000083170013.
- Marín, I. (2009). *Asociacionismo, sociabilidad y movimientos sociales en el franquismo y la transición a la democracia*. Universidad de Murcia.
- Martínez, E. (2003). La técnica Delphi como estrategia de consulta a los implicados en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 449-463. ISSN 0212-4068.
- Martínez, F. M. y Carmona, G. (2009). Aproximación al Concepto de “Competencias Emprendedoras”: Valor Social e Implicaciones Educativas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3) 83-97. ISSN 1696-4713.
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de educación*, 42, 85-102. ISSN: 1022-6508.
- Martínez Rodríguez, F.M. (2011). Percepción del profesorado de las escuelas taller y casas de oficios en Andalucía acerca del nivel de competencias emprendedoras en su alumnado. *Revista de Educación*, 356, 303-326. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-0410.
- Mateus, J.; Barragán, N.; Carvajal, A. y Romero, R. (2014). Análisis bibliométrico de la psicoterapia sistémica de pareja para la depresión. *Revista Vanguardia Psicológica*. 4(2) ,122-129. ISSN 2216-0701.
- McClelland, D. C. (1998). Identifying competencies with behavioural-event interviews, *Psychological Science*, 9(5), 331-339. ISSN: 1467-9280.
- McClelland (1971) *The achievement Motive in Economic Growth Entrepreneurship and economic development*. Editorial P. Kilby, New York.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores. México.
- Medina, J.L y Jarauta B. (coord.) (2013). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Editorial Síntesis. Madrid, España.

- Medina, R. (2017). Pensamiento crítico y aprendizaje grupal: vía para mejorar la comunicación en alumnos universitarios. *Universidad y Sociedad* 9 (4). Cienfuegos. ISSN: 2218-3620.
- Méndez, R. (2013) Crisis económica, vulnerabilidad urbana y desempleo en España. Ministerio de fomento. *Ciudad y territorio, estudios territoriales*, 178, 649-667. ISSN 1133-4762.
- Menéndez, M. (2013). La desigualdad política ante la crisis del Estado actual. *BARATARIA, Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 15, 143-149. ISSN 1575-0825.
- Merenda, P. (1997). A guide to the proper use of Factor Analysis in the conduct and reporting of research: pitfalls to avoid. *Measurement and evaluation in counseling and evaluation*, 30, 156-163. <https://doi.org/10.1080/07481756.1997.12068936>
- Miguez, A. (2010). La destrucción de la ciudadanía y la ruralización ideológica de la sociedad. Práctica genocida, perpetradores y víctimas en el caso gallego durante la Guerra Civil. *En Navajas, C.; Iturriga, D. Novísima. Actas del II Congreso internacional de Historia de nuestro tiempo*, 295-308. Universidad de la Rioja, Logroño.
- Montero, M. (2010). El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, 9, 19-37. ISSN: 1988- 8430.
- Monzón, J.L. y Chaves, C (2012). *La Economía Social en la Unión Europea*. Unión Europea, Bruselas.
- Monzón, J.L. (dir.) (2010). *La Economía social en España en el año 2008. Ámbito, magnitudes, actividades y tendencias*. CIRIEC-España.
- Monzón, J.L. (dir) (2009). *Informe para la elaboración de una Ley de fomento de la economía social en España*. Madrid, Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Monzón, J.L. (2006). Economía Social y conceptos afines: fronteras borrosas y ambigüedades conceptuales del Tercer Sector. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 56, 9-24. ISSN 0213-8093.

- Morales, P. (2013). El Análisis Factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios. Universidad Pontificia Comillas, Madrid. Recuperado de: <https://web.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>
- Moreno, J.L. Democracia, movimientos sociales y participación popular. Lógicas democráticas y lógicas de distinción en las asambleas del 15M. *En Escalera, J. y Coca, A. Movimientos sociales, participación y ciudadanía en Andalucía, 2013, 263-301.* Aconcagua Libros, Sevilla.
- Naciones Unidas (2019). *El camino hacia la dignidad para 2030.* Informe de síntesis del Secretario General sobre la agenda de desarrollo sostenible después de 2015. A/69/700.
- Naciones Unidas (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G. 2681-P/Rev. 3), Santiago.
- Navarro, J. (2003). Mundo obrero, cultura y asociacionismo: algunas reflexiones sobre modelos y pervivencias formales. *Hispania, Revista Española de Historia, 214 (63), 467-48.* ISSN 0018-2141.
- Nga, J. K. H., y Shamuganathan, G. (2010). The influence of personality traits and demographic factors on social entrepreneurship start up intentions. *Journal of Business Ethics, 95(2), 259-282.* <https://doi.org/10.1007/s10551-009-0358-8>
- Nicolás, C. y Rubio, A. (2018). Características cognitivas del emprendedor social en España. *Acciones e Investigaciones Sociales, 38, 153-176.* ISSN: 1132-192X.
- Nova-Herrera, A.J. (2016). La formación integral: una apuesta de la educación superior. *Cuestiones de filosofía, 2 (18), 185-214.* ISSN: 0123-5095.
- Núñez de Prado, S. (2014). El papel de la Iglesia en la configuración del franquismo. *La Albolafia, Revista de Humanidades y Cultura, 1, 97-114.* ISSN: 2386-2491.
- OCDE (2019) Competencias para construir un futuro mejor. Fundación Santillana. Recuperado de: <https://www.oecd.org/skills/OECD-skills-strategy-2019-ES.pdf>
- OCDE (2019). *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor.* Fundación Santillana. ISBN 978-84-680-5755-2.

OCDE (1999). *University research in transition*. París: OCDE.

Olvera J. y Gasca, E. (2012). La ciudadanía y universidad pública: ideas de responsabilidad social universitaria. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 5 (2), 46-62. ISSN: 1856-9536.

Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la universidad*. Biblioteca Nueva. Madrid.

Palomares-Montero, D. y López-Requena, E. Construyendo el discurso del emprendimiento social: estudio Delphi para su caracterización. En *Pedagogía y cambios culturales en el siglo XXI, repensando la educación*, 119-134. Octaedro, 2019.

Paños, J. (2017). Educación emprendedora y metodologías activas para su fomento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 33-48. ISSN-e 1575-0965.

Parlamento Europeo (2009) Informe Toia. Recuperado de: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-6-2009-0015_ES.pdf

Patino, O.; Cruz E. y Gómez, M. (2016). Étude des compétences des entrepreneurs-innovateurs sociaux: le cas du prix ELI de l'Université EAN. *Rev. esc.adm.neg.* 81, 75-90. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.21158/01208160.n81.2016.1557>

Patiño, A. (2003). Globalización y Mercado Laboral. *Revista M*, 1, 45-53. ISSN 1138-9788.

Pérez, E. (2008) *¿De qué hablamos cuando hablamos de Economía Social y Solidaria? conceptos y nociones afines*. Ecocri, Bilbao.

Pérez, E. R. y Medrano, L. (2010) Análisis Factorial Exploratorio: Bases Conceptuales y Metodológicas. *RACC*, 2(1), 58-66. ISSN-e 1852-4206.

Pérez, J. y Abellán, A. (2018). Envejecimiento demográfico y vejez en España. *Revista Panorama Social*, 28, 11-47. <http://encage-cm.es/wp-content/uploads/2016/12/Perez-2018-envejecimiento-demografico-y-vejez-en-esp%C3%B1a.pdf>

- Pérez, J.C.; Jiménez, S. E. y Gómez, O. A. (2017). Emprendimiento social una aproximación teórica-práctica. *Dominio de las Ciencias*, 3 (2), 3-18. ISSN-e 2477-8818.
- Pérez, J.M., Espinoza, C., y Peralta, B. (2016). La responsabilidad social empresarial y su enfoque ambiental: una visión sostenible a futuro. *Revista Universidad y Sociedad* 8 (3), 169-178. ISSN: 2218-3620.
- Pérez, M. (2015). El Tercer Sector: economía social y entidades no lucrativas. *En Torres, C., España 2015. Situación social*. Madrid: CIS, 888.-900.
- Pérez, S. y Castaño, R. (2016). Funciones de la Universidad en el siglo XXI: humanística, básica e integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 191-199. ISSN-e 1575-0965.
- Pérez, S.; Hidalgo, A.; Balaguer, S. Pérez, E. (2009) *Emprendimiento económico y social en España. Guía de recursos para jóvenes emprendedores/as*. Instituto de la Juventud. Ministerio de Igualdad. España.
- Pérez-Rodríguez, N. (2019). Programas de Formación Docente en Educación Superior en el contexto español. *Investigación En La Escuela*, 97, 1–17. <https://doi.org/10.12795/IE.2019.i97.01>
- Pineda, C. P. (2018). El presupuesto participativo de Madrid: luces y sombras. *R.G. Secr., GESEC*, 9 (1). DOI: <http://dx.doi.org/10.7769/gesec.v9i1.687>
- Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *En Renglones, revista arbitrada en Ciencias Sociales y humanidades*, 60. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.
- Pozzo, M. I., Borgobello, A. y Pierella, M. P. (2018). *Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad: análisis de experiencias desde una perspectiva situada*. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8 (2) <https://doi.org/10.24215/18537863e046>
- Rasero, R (2015) Crisis y descontento: el aumento de la abstención crítica en el sur de Europa, 2002-2012. *Encrucijadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 10, 1-24. ISSN 2174-6753.

Real Decreto XXXX/2020, de XX de XXXX, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Oficiales en el Sistema Universitario Español.

REAS (2018). La economía social y solidaria. Guía para el profesorado. Madrid. Recuperado de: https://www.acpp.com/wp-content/uploads/2018/03/ACPP_ESS_contexto_educativo_web.pdf

REAS (2004). Presentación REAS RdR. Recuperado de <https://www.economiasolidaria.org/>

Reglamento (UE) n ° 346/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 17 de abril de 2013, sobre los fondos de emprendimiento social.

Rengifo-Millán, M. (2015). La globalización de la sociedad del conocimiento y la transformación universitaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (13), 809-822. ISSN: 1692-715X.

Reyes, O. G. y Robin, J. (2018). Construcción de ciudadanía: la educación desde la infancia encaminada a la inclusión social. *Tla-melau, revista de Ciencias Sociales*, 12, 52-71. ISSN: 1870-6916.

Reynolds, P. D., Hay, M., Bygrave, W.D., Camp, S. M. y Autio, E. (2000). *Global Entrepreneurship Monitor: 2000 executive report*. Retrieved 23 de marzo, 2002, from <http://www.gemconsortium.org>

RIPES (2016). Sobre RIPESS. Recuperado de <http://www.ripess.org/quienes-somos/sobre-ripess/?lang=es>

Ripollés, M. (2011). Aprender a emprender en las universidades. *Arbor Ciencia, Pensamiento Cultura*, 187(3), 83-88. ISSN: 0210-1963.

Rivera, C. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de entrepreneurship? *Cuadernos unimetanos*, 26, 11-16. ISSN-e 1690-879.

Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas* 13, pp. 79-105. ISSN 1133-2654.

- Rodríguez, A. (2009). Nuevas perspectivas para entender el emprendimiento empresarial. *Pensamiento y gestión*, 26, 94-119. ISSN 1657-6276.
- Rodríguez, G. y Marbán, V. (2018). Visión Panorámica del Tercer Sector Social en España. *Revista Española del Tercer Sector*, 9, 13-35. <https://www.pwc.es/es/publicaciones/tercer-sector/fundacion-pwc-tercer-sector-social-2018.pdf>
- Rodríguez Andersen, J.G. y Cabañas, B. (2013). Factores de riesgo coronario en sujetos con sobrepeso mediante el análisis de componentes principales. *Anales de la Facultad de Ciencias Médicas*, 46 (1), 39-52.
- Rodríguez, J.C. y Cabañas, B. (2013). Factores de riesgo coronario en sujetos con sobrepeso mediante el análisis de componentes principales. *An. Fac. Cienc. Méd.* 46 (1).
- Rodríguez, S. (2015). Los estudiantes universitarios de hoy: una visión multinivel. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 91-124. ISSN: 1887-4592.
- Rodríguez-Izquierdo, R.M.; Guerra, J.M. y Herrera, M.R. (2009). *Investigar desde un contexto educativo innovador*. Editorial Marfil, S.A. ISBN 9788426814609.
- Rodríguez, S. (2015). Los estudiantes universitarios de hoy: una visión multinivel REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 13 (2), 91-124. ISSN: 1887-4592.
- Roig, A. (1998) *La Universidad hacia la democracia*. Ediunc, Mendoza. ISBN 950-39-0100-6.
- Romero, C. (2011) Los nuevos paradigmas para los procesos de enseñanza/aprendizaje en la sociedad del conocimiento en E/LE. *Magriberian* 37 (4), 115-132. ISSN: 0185-2760.
- Rubio, J.A. (2007). El tercer sector frente a las transformaciones del Estado de Bienestar. *Cuadernos de Trabajo Social*, 275 (20), 275-287. ISSN: 0214-0314.
- Ruiz de Vargas, M.; Jaraba, B. y Romero L. (2005) Competencias laborales y la formación universitaria. *Psicología desde el Caribe*, 16, 64-91. Universidad del Norte Barranquilla, Colombia. ISSN: 0123-417X.

- Ruiz, C., Mas, O., Tejada, J. y Navío, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de Educación Superior*, 146 (2), 115-132. ISSN: 0185-2760.
- Sáenz, N., y López, A. L. (2015). Las competencias de emprendimiento social, COEMS: aproximación a través de programas de formación universitaria en Iberoamérica. *REVECO. Revista De Estudios Cooperativos*, 119, 159-182. http://dx.doi.org/10.5209/rev_REVE.2015.n119.49066
- Salaburu, P., Haug G. y Mora, J. G. (2011). *España y el proceso de Bolonia. Un encuentro imprescindible*. Academia Europea de Ciencias y Artes. España.
- Saldaña, D. E. y Coutiño, R. S. (2012). Universidad y emprendimiento social: El caso del Tecnológico de Monterrey. *ICADE. Revista De La Facultad De Derecho*, (80), 265-290. ISSN: 1889-7045.
- Salinas, F. (coord.) (2000). *La evolución del Tercer Sector hacia la empresa social. Estudio cualitativo*. Plataforma para la promoción del voluntariado en Madrid (España). ISBN: DL: M518942001.
- Samuelowicz, K. y Bain, J. D. (2001) Revisiting academics' beliefs about teaching and learning, *Higher Education*, vol. 41, 299-325. <https://doi.org/10.1023/A:1004130031247>
- Samuelowicz, K. y Bain, J. D. (2002) Identifying academics' orientations to assessment practice, *Higher Education*, vol. 43, 173-201. <https://www.jstor.org/stable/3447542>
- Sánchez, J.C. (2011). Competencias emprendedoras en la educación universitaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 1 (3),19-28. ISSN: 0214-9877.
- Sánchez, J.C., Lanero, A, y Yurrebaso, A (2005). Variables determinantes de la intención emprendedora en el contexto universitario. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 15(1), 37-60. ISSN: 1131-6225.

- Sánchez, J.C. Caggiano, V. y Hernández, B. (2011). Competencias emprendedoras en la educación universitaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), 19-28. ISSN: 0214-9877.
- Sánchez-Meca, J. y Botella, J. (2010). Revisiones Sistemáticas y Metaanálisis: herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo*, 3 (1). ISSN 0214-7823.
- Sandri, P. 17/04/2020. Las quiebras de empresas en España pueden aumentar un 22%. La Vanguardia, Barcelona.
<https://www.lavanguardia.com/economia/20200417/48567675737/espana-coronavirus-empresas-quebra-economia.html>
- Santaella, E. (2014). Pedagogía crítica, una propuesta educativa para la transformación social. *ReiDoCrea*, 3, 147-171. ISSN-e 2254-5883.
- Sarasvathy, S. D. (2008) *Effectuation: Elements of entrepreneurial expertise*. Edward Elgar Publishing, Massachussets, USA.
- Say, J. (1803). *Traité d'économie politique*. París
- Scherer, R. F., Brodzinski, J. D., Y Wiebe, F. A. (1990). Entrepreneur career selection and gender: a socialization approach. *Journal of Small Business Management*, 28 (2), 37-44. http://works.bepress.com/james_brodzinski/29/
- Schmit, M. J., Kihm, J. A., y Robie, C. (2000). Development of a global measure of personality. *Personnel Psychology* 53(1), 153–193.
<https://doi.org/10.1177/109442810034003>
- Schwartz, L. (1994). *Informe de la tercera reunión de la Comisión de la Unión Europea*. Paris.
- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical test in 20 countries. En M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 1-65. NY: Academic Press.

- Shane, S. A. y Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, 25,217-226. <https://doi.org/10.5465/amr.2000.2791611>
- Spencer, L. y Spencer, S. (1993). *Competence at work: a model for superior performance*, New York: Wiley.
- Suárez, L. y Vásquez, C. (2015). Evolución del concepto de emprendedor: de Cantillón a Freire. REDIP. UNEXPO. VRB. Venezuela, 5 (3). Recuperado de <http://redip.bqto.unexpo.edu.ve/index.php/redip/article/viewFile/286/129>
- Tamarit, J. (2013). Intelectuales, tradiciones, educación y producción de ciudadanía. *Polifonías, revista de educación*, 2, 11-62. ISSN: 2314-0488.
- Tejada, J. (2008). Transdisciplinarietà y formación docente: Una mirada desde la competencia y la profesionalización docente. *III Congresso Internacional Transdisciplinaridade, Complexidade e Ecoformação*. Brasília, 2-5 setiembre.
- Tejada, J. (2007). Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socioprofesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1-12. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1806Tejada.pdf>
- Tejada, J. (2006). El prácticum por competencias: implicaciones metodológico-organizativas y evaluativas. *Revista Bordón*, 58(3), 121-139. ISSN 0210-5934.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales I. *Revista Herramientas*, 56, 20-30. ISSN: 2007-3879.
- Tejerina, B. y Perugorría, I. (2017). La crisis social de la política y la movilización política de la crisis: el 15-M. *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 47 (2), 81-99. ISSN 0076-230X.
- Thake, S., y Zadek, S. (1997). *Practical people, noble causes. How to support community based social entrepreneurs*. New Economic Foundation.
- Thompson, J. L. (2008). Social enterprise and social entrepreneurship: where have we reached? a summary of issues and discussion points. *Social Enterprise Journal*, 4(2), 149-161. ISSN: 1750-8614.

- Torres Valdés, R. M.; Ordoñez García, C.; Arce Chávez, G L. (2019). Explorando y evaluando nuevas metodologías didácticas de investigación-acción para el fomento del emprendimiento en el Grado de Publicidad y RRPP. *En Roig-Vila, Rosabel (ed.). Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas*, pp. 729-739. Barcelona: Octaedro. ISBN 978-84-17667-23-8.
- Trillo, J.; Méndez, R.M. (1999) Modelos de enseñanza de los profesores y enfoques de aprendizaje de los estudiantes: un estudio sobre su relación en la Universidad de Santiago de Compostela. *ADAXE*, 15, 131-147.
- Trujillo, L. M. (2017). *Teorías pedagógicas contemporáneas*. Fundación Universitaria del Área Andina. Bogotá D.C
- UNESCO (2021). Informe del secretario general sobre los progresos realizados para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible. E/2021/58.
- UNESCO (1998) Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. París.
- UNESCO (2010). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París.
- Urbano, D., Toledano, N. y Soriano, D.R. (2010). Analyzing social entrepreneurship from an institutional perspective: evidence from Spain. *Journal of social entrepreneurship*, 1(1), 54-69. <https://ssrn.com/abstract=1836497>
- Veciana, J. M. (1999). Entrepreneurship as a scientific research programme. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 8 (3). https://doi.org/10.1007/978-3-540-48543-8_2
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: a conceptual clarification, in: D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.). *Defining and selecting key competencies*, 45-65. Göttingen: Hogrefe.

- Vila, E.S. (2012). Ciudadanía, equidad e innovación: reflexiones sobre la política de responsabilidad social de las universidades. *Innovación Educativa*, 59 (12). ISSN: 1665-2673.
- Villardón-Gallego, L. (coord.) (2015). *Competencias genéricas en educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo*. España, Madrid. Narcea de ediciones.
- Yeaman, A.; Koetting, J.R; Nichols, R.G. (1984). Critical theory, cultural analysis and the ethics of Educational Technoogy as social responsibility. *Educational Technology*, 34 (2), 5-12. <https://www.jstor.org/stable/44428138>
- Zabalza, M. A. (2012). Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (3), 75-98. ISSN 1887-4592.
- Zabalza, M.A. (2007). *Planes de formación del profesorado universitario*. Encuentro ANECA sobre La evaluación del profesorado dentro de los Sistemas de Garantía de Calidad de las Instituciones Universitarias. http://www.aneca.es/servicios/docs/burgos07_09_zabalza.pdf
- Zabalza, M. A. (2006). La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 20 (3), 17-35. ISSN 0213-8464.
- Zadek, S. y Thake, S. (1997). *Practical people, noble causes. How to support community-based social entrepreneurs*. New Economics Foundation, London.
- Zahra, S. A., Gedajlovic, E., Neubaum, D. O., y Shulman, J. M. (2009). A typology of social entrepreneurs: Motives, search processes and ethical challenges. *Journal of business venturing*, 24 (5), 519-532. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2008.04.007>
- Zamora, C. (2016) Movimientos sociales, democracia y Estado de derecho. Una mirada a la contribución de los movimientos sociales a la democratización e institucionalización del Estado de derecho. *TLA-melaua, revista de Ciencias Sociales* 39, 152-171. ISSN 1870-6916.

Capítulo 10. Anexos.

Anexo 1. Formulario de recogida de información para la revisión sistemática.

	DATOS BÁSICOS DE IDENTIFICACIÓN					INDICADORES RELACIONADOS CON EL TEMA		DATOS SOBRE LA INVESTIGACIÓN				
	Título	Autores	Revista	Año de publicación	País	Tipo de investigación/ experiencia	Área de conocimiento, temática	Participantes	Método	Tipo de emprendimiento	Principales resultados	Base de datos de origen
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												

Anexo 2. Encuesta Delphi.

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL PERFIL.

GÉNERO: Mujer Hombre **EDAD:** _____

NIVEL DE ESTUDIOS FINALIZADOS:

Educación Secundaria Obligatoria Bachillerato Formación Profesional

Media / Superior (señale con una X)

Indique especialización: _____

Diplomatura, licenciatura, ingeniería o grado (Titulaciones universitarias)

Indique titulación: _____

Postgrado (Doctorados, Másteres, Cursos postgrado)

Indique área: _____

ACTIVIDAD PROFESIONAL PRINCIPAL QUE DESARROLLA ACTUALMENTE

(puede marcar más de una opción):

Técnico-Profesional Gestión / Administración

Asesoramiento / Mentorización Docencia y/o Investigación

¿SE CONSIDERA EMPRENDEDOR/A (sin la vertiente social)? Sí No

¿Cuántos proyectos emprendedores considera que ha puesto en marcha? (Número): _____

De los anteriores proyectos:

¿Cuántos siguen activos? (Indique número): _____

¿Cuántos han finalizado? (Indique número): _____

¿SE CONSIDERA EMPRENDEDOR/A SOCIAL? Sí No

¿Cuántos proyectos emprendedores sociales considera que ha puesto en marcha? (Indique número): _____

De los anteriores proyectos ¿Cuántos siguen activos? (Indique número): _____

¿Cuántos han finalizado? (Indique número): _____

RESPONDA A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS SEGÚN LA ESCALA 1-6

No he pensado sobre ello: No está en mis planes	1	2	3	4	5	6	He pensado mucho sobre ello: la idea ya tiene forma
----------------------------------------------------	---	---	---	---	---	---	--------------------------------------------------------

A corto plazo, ¿PIENSA INICIAR NUEVOS PROYECTOS EMPRENDEDORES–sin la vertiente social	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A corto plazo, ¿PIENSA INICIAR NUEVOS PROYECTOS EMPRENDEDORES SOCIALES?	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

No, no es mi actividad profesional principal	1	2	3	4	5	6	Sí, es mi actividad profesional principal
----------------------------------------------	---	---	---	---	---	---	-------------------------------------------

¿ESTUDIA Y/O INVESTIGA SOBRE EMPRENDIMIENTO?	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿ESTUDIA Y/O INVESTIGA SOBRE EMPRENDIMIENTO SOCIAL?	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿ASESORA A OTRAS PERSONAS SOBRE EMPRENDIMIENTO?	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿ASESORA A OTRAS PERSONAS SOBRE EMPRENDIMIENTO SOCIAL?	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En su entorno familiar y/o de amistades, ¿HA CONOCIDO INICIATIVAS EMPRENDEDORAS? Sí No

En caso de respuesta afirmativa, ¿CUÁNTAS? Indique número: _____

DESCRIBALAS BREVEMENTE indicando su vínculo con la persona emprendedora y el tipo de actividad que desarrolló (*ej1. Madre y empresa familiar del automóvil; ej2. Amigo y Proyecto de Agricultura Ecológica*)

1. _____ Se trata de Empredimiento Social Sí No

2. _____ Se trata de Empredimiento Social Sí No

3. _____ Se trata de Empredimiento Social Sí No

(Utilice el espacio de observaciones, al final de la encuesta, si desea poner más ejemplos)

II. POSICIONAMIENTO GLOBAL DE LA PERSONA EXPERTA RESPECTO AL “EMPRENDIMIENTO SOCIAL”.

Por favor, exprese su opinión en una escala de (1) “Totalmente en desacuerdo” a (6) “Totalmente de acuerdo” sobre las siguientes afirmaciones relacionadas con la conceptualización del término “emprendimiento social”.

	Emprendimiento	Emprendimiento social
1. Aumenta la productividad y la competitividad.	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3. Hace frente a los altos niveles de desigualdad social y pobreza.	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4. Favorece la iniciativa empresarial (creación de empresa).	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5. Favorece el impacto social.	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6. Crea beneficios sociales.	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
7. Promueve sujetos neoliberales inspirados por una racionalidad mercantilista.	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8. Promueve sujetos socialmente críticos preocupados por el desarrollo social.	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9. Asociado a la dimensión cognitivo-instrumental del trabajo (orientado a la producción).	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
10. Asociado a la dimensión práctico-moral del trabajo (carácter social y relacional del trabajo).	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11. Asociado a la dimensión estético-expresiva del trabajo (creación y autorrealización personal).	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
12. Es la aplicación de la iniciativa empresarial al ámbito de lo social, uniendo negocios con benevolencia.	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
13. Es la creación de una empresa que tiene una misión social o impulsa el cambio social.	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14. Se preocupa por la creación de valor económico.	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
15. Se preocupa por la creación de valor social.	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
16. Favorece la inserción laboral de personas desempleadas.	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
17. Favorece la inserción laboral de colectivos en riesgo de exclusión social.	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
18. Busca generar valor mediante la explotación de nuevos productos.	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
19. Capacidad de transferencia de ideas innovadoras a la práctica.	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
20. Habilidad para planificar y gestionar proyectos orientados a un fin.	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

III. CONOCIMIENTOS, PROCEDIMIENTOS Y ACTITUDES ASOCIADOS AL EMPRENDIMIENTO SOCIAL

A continuación, se presenta una serie de indicadores que podrían utilizarse para caracterizar los conocimientos, procedimientos y actitudes asociados al emprendimiento y/o al emprendimiento social. Por favor, marque con una X su respuesta, exprese su opinión sobre los siguientes aspectos:

- El indicador refiere al concepto de (*Puede marcar más de una opción*):

(E) Emprendimiento / (ES) Emprendimiento social

- El indicador informa de cuestiones relativas a (*Marque solo una opción –la que considere más representativa*):

(PI) Procesamiento de la información (Forma de manejar estímulos del medio, afianzar datos, plantear problemas, generar conceptos y soluciones)

(AP) Aspectos personales (Relativo al yo individual y la construcción y organización de la propia realidad, unido a aspectos afectivos y la autoimagen)

(IS) Interacción social (Relación del individuo con otras personas, mejora del sujeto frente / con los otros –trabajo social productivo)

- El indicador es Relevante para caracterizar el emprendimiento social:

Expresa su opinión en una escala de (1) “Nada relevante” (no caracteriza aspectos propios del emprendimiento social) a (6) “Muy relevante” (Caracteriza fielmente aspectos propios del emprendimiento social)

INDICADOR	E-Emprendimiento ES-Emprendimiento social (respuesta múltiple)		PI-Procesamiento información / AP-Aspectos personales / IS-Interacción social (respuesta simple)			Relevancia 1-Nada relevante 5-Muy relevante (respuesta simple)
Aceptación del error / fracaso	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Actitud positiva al cambio	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Adaptabilidad	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Altruismo	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Análisis - Capacidad analítica	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Anticipación y previsión	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Asertividad	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Asunción de riesgos	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Autoconcepto	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Autoconfianza	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Autoconocimiento, Autocrítica	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Autoeficacia	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Autoestima	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Autonomía e Independencia	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Búsqueda de información	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Capacidad comunicativa y de difusión/presentación de ideas	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

INDICADOR	E-Emprendimiento ES-Emprendimiento social (es posible respuesta múltiple)		PI-Procesamiento información AP-Aspectos personales IS-Interacción social (respuesta simple)			Relevancia 1-Nada relevante 5-Muy relevante (respuesta simple)
Capacidad de automotivación	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Capacidad de conciliación	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Capacidad de expresión de las propias emociones	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Capacidad de motivar a los demás	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Capacidad de regulación de las emociones	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Capacidad para valorar riesgos	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Comprensión hacia los demás	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Compromiso con el trabajo	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Compromiso con los demás	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Confiabilidad (sinceridad)	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Construcción de redes de apoyo fácilmente	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Control emocional, autocontrol	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Cooperación y colaboración	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Creatividad	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Desarrollo de proyectos	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Diligencia	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Dotes de control	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Efectividad	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Empatía	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ética profesional	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Exigencia con el trabajo	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Flexibilidad	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
Identificación de oportunidades	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
Innovación	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
Integridad	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
Intercambio, Movilidad	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
Liderazgo	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
Motivación por el logro	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
Negociación y Diálogo	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
Optimismo	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
Organización - Capacidad organizativa	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
Paciencia	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
Participativa	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
Perseverancia, tenacidad, espíritu de superación, esfuerzo	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
Persuasión	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
Planificación - Capacidad gestora	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
Proactiva, con Iniciativa	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
Responsabilidad con el trabajo	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
Responsabilidad Social	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
Sentido Crítico, Pensamiento Crítico, Capacidad crítica	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
Solidaria	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
Tolerancia a la frustración	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
Toma de decisiones	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
Trabajo en equipo	E <input type="checkbox"/>	ES <input type="checkbox"/>	PI <input type="checkbox"/>	AP <input type="checkbox"/>	IS <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>

OBERVACIONES:

Muchas gracias por contestar la encuesta Delphi

Anexo 4. Cuaderno de validación de la encuesta sobre emprendimiento social.



CUADERNO DE VALIDACIÓN

ENCUESTA SOBRE EMPRENDIMIENTO SOCIAL EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Identificación del perfil del evaluador. Marcar con una X lo que proceda	
Profesor/a o investigador/a con perfil relacionado con el emprendimiento social	
Profesor/a o investigador/a con perfil metodológico	
Profesor/a o investigador/a con perfil en didáctica universitaria	

1. PRESENTACIÓN

Me pongo en contacto contigo para solicitar tu colaboración en el desarrollo de una investigación que estamos impulsando desde la *Universitat de València*, en colaboración con la Universidad de Castilla-La Mancha y la Universidad Europea de Madrid, bajo el título de: ***Enseñanza y aprendizaje del emprendimiento social en la universidad. Experiencias formativas y valoración de los aprendizajes sobre emprendimiento social.*** Una de las *fases de esta investigación* requiere la validación de una *Encuesta sobre Emprendimiento Social en el Contexto Universitario* que, en su conjunto, pretender captar las percepciones del estudiantado sobre los usos pedagógicos del emprendimiento social en la docencia universitaria.

Esta *Encuesta* se elabora en base a tres dimensiones esenciales: dimensión I, se vincula con los datos identificación, donde intentamos captar información sociodemográfica, laboral y formativa relevante del perfil del estudiantado; dimensión II, trata la cantidad y adecuación de la formación recibida en torno al emprendimiento social, con interés también en la percepción del estudiantado sobre la relevancia de la misma en su futuro profesional; dimensión III, se pretende obtener información sobre el tipo de técnicas docentes utilizadas para formar en emprendimiento social.

A este proceso de validación han sido invitados colegas que responden a diferentes perfiles profesionales: a) *profesorado universitario* relacionado con el emprendimiento social, b) *profesorado universitario* o investigador con una mirada metodológica y c) *profesorado universitario relacionado con la didáctica universitaria*. Con ello, se trata de incorporar miradas complementarias a la validación con un triple objetivo:

- Recoger opiniones cualificadas sobre el concepto de emprendimiento social.
- Identificar cuáles son los ítems o reactivos más relevantes.
- Ajustar el valor de uso y condiciones métricas de la encuesta resultante.

Por último, se quiere poner en conocimiento de las personas que decidan participar de forma voluntaria, que el cuaderno de validación será tratado como anónimo, siendo confidencial la identidad de los participantes, no su perfil profesional. Manifestamos nuestro compromiso ético en compartir, de forma preferente con las personas participantes, los resultados generales del proceso de validación, en agradecimiento a su desinteresada colaboración en este trabajo.

Si tienes cualquier duda o precisas de algún tipo de aclaración no dudes en ponerte en contacto. Quedo a tu disposición y enormemente agradecida por tu colaboración.

Dr. Davinia Palomares Montero, Investigadora Principal

E-mail: davinia.palomares@uv.es

2. INSTRUCCIONES

Para la validación de la encuesta se deben considerar las siguientes instrucciones: se muestra la plantilla de validación de la encuesta donde se solicita vuestra opinión en torno a cuatro criterios, en una escala de valoración 1-4 (donde 1=en absoluto; 2=poco; 3=bastante; 4=completamente):

- Criterio I. **Claridad**. Si el indicador está formulado en un lenguaje claro, preciso y entendible para la población objetivo a la que va destinada la encuesta (estudiantes de cuarto de grado de las universidades públicas valencianas en el área de ciencias sociales y jurídicas).
- Criterio II. **Relevancia**. Si el ítem es representativo, y por tanto, si aporta información significativa sobre la dimensión en la que se inscribe.
- Criterio III. **Viabilidad**. Asociado al nivel de inferencia del indicador se valoran las posibilidades de obtención de la información buscada.
- Criterio IV. **Estabilidad**. Si el indicador, a lo largo del tiempo, posibilita una evaluación longitudinal, por ejemplo, de curso académico en curso académico.

Es importante **chequear cada indicador conforme a los 4 criterios** porque la información obtenida mediante el contraste de los expertos nos permitirá:

- a) Analizar la consistencia general del sistema de ítems a tal efecto elaborado.
- b) Obtener una evidencia mayor sobre la conveniencia de mantener o eliminar cada indicador de la Encuesta definitiva que será la que, a continuación, se aplique para contrastar su comportamiento sobre el terreno.

Cada una de las dimensiones a evaluar se cierra con un apartado de *Observaciones* pensado para que se incorporen las apreciaciones que se estimen necesarias para mejorar la Encuesta; por ejemplo, ubicación del ítem, inclusión de otros ítems, formulación, etc.

Una vez finalizado el proceso de validación, se ruega enviar todo el documento cumplimentado (documento adjunto) a través de los siguientes correos electrónicos:
davinia.palomares@uv.es

3. VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO

3.1. Dimensión I. Identificación

	Criterios de Validación 1-4 (donde 1=en absoluto; 2=poco; 3= bastante; 4=completamente)			
	Claridad	Relevancia	Viabilidad	Estabilidad
Género				
Edad				
Nivel de estudios de tu padre o referente más cercano				
Nivel de estudios de tu madre o referente más cercano				
Estudios de acceso a la Universidad				
Año de inicio del Grado:				
Elección del Grado en curso como primera opción				
¿Trabajas o tienes alguna ocupación laboral mientras cursas el Grado?				
¿Posees otra formación superior?				
¿Has realizado alguna estancia o intercambio de estudios? (si varias, responde sobre la última)				
Nota media aproximada de tu expediente (sobre 10)				
Indica tus notas más frecuentes:				
¿Has realizado prácticas en centros o empresas asociadas al Grado?				
¿Has cursado formación complementaria al Grado relacionada con el emprendimiento?				
¿Has realizado o realizas voluntariado en alguna entidad social?				

3.2. Dimensión II. Importancia, Satisfacción y Adecuación Formativa				
3.2.1. Importancia para tu futuro profesional	Criterios de Validación 1-4			
	(donde 1=en absoluto; 2=poco; 3= bastante; 4=completamente)			
	Claridad	Relevancia	Viabilidad	Estabilidad
Asumir o aceptar los errores y fracasos cometidos				
Tener una actitud positiva ante los cambios				
Saber adaptarte a las nuevas circunstancias				
Procurar el bien al otro/a antes que el tuyo propio				
Tener capacidad analítica				
Anticipar las cosas y prevenir				
Expresar tu opinión de manera firme sin herir				
Asumir riesgos en tus decisiones				
Desarrollar una opinión sobre ti mismo/a realista				
Confiar en ti mismo/a y en tus posibilidades				
Conocer a ti mismo/a siendo crítico/a y realista				
Conseguir lo que deseas esforzándote para ello				
Valorarte positivamente				
Ser una persona autónoma para tomar decisiones				
Buscar información de manera diligente y eficaz				
Comunicarte o presentar tus ideas de manera clara				
Tener motivación propia para realizar las cosas				

Ser una persona conciliadora para minimizar los conflictos				
Expresar las propias emociones				
Gestionar y regular las propias emociones				
Ser motivador/a para otras personas				
Valorar los riesgos de tus acciones				
Comprender las emociones y opiniones de otras personas				
Tener compromiso con el trabajo				
Tener compromiso con los demás				
Ser sincero/a				
Establecer redes de apoyo fácilmente				
Controlar tus emociones y tus acciones				
Cooperar y colaborar con otras personas				
Ser creativo/a				
Pensar y desarrollar proyectos				
Tener cuidado en realizar tareas y hacerlo ágilmente				
Gestionar tu propio trabajo				
Ser capaz de conseguir aquello que deseas				
Ser capaz de compartir tus sentimientos				
Conocer derechos y responsabilidades de la profesión				
Ser exigente con el trabajo				

Adaptarse con facilidad a circunstancias y cambios				
Identificar oportunidades				
Ser una persona innovadora				
Ser una persona íntegra				
Aceptar el intercambio y la movilidad				
Tener dotes de liderazgo				
Estar motivado/a para conseguir los resultados				
Saber negociar y dialogar				
Tener optimismo				
Tener capacidad organizativa				
Ser paciente con las demás personas y con las situaciones				
Ser una persona activa				
Ser perseverante, esforzarte por conseguir lo que quieres				
Ser persuasivo/a para convencer de tus ideas				
Saber planificar los trabajos, las tareas				
Tener iniciativa propia, ser proactivo				
Ser responsable con el trabajo				
Tener en cuenta cómo afectan tus actos en los demás				
Tener capacidad crítica para tomar decisiones				
Ser solidario/a				
Tolerar la frustración cuando se fracasa				
Tomar decisiones				
Trabajar en equipo				

3.2. Dimensión II. Importancia, Satisfacción y Adecuación Formativa				
3.2.2. Cantidad de formación recibida en el grado	Criterios de Validación 1-4			
	(donde 1=en absoluto; 2=poco; 3= bastante; 4=completamente)			
	Claridad	Relevancia	Viabilidad	Estabilidad
Asumir o aceptar los errores y fracasos cometidos				
Tener una actitud positiva ante los cambios				
Saber adaptarte a las nuevas circunstancias				
Procurar el bien al otro/a antes que el tuyo propio				
Tener capacidad analítica				
Anticipar las cosas y prevenir				
Expresar tu opinión de manera firme sin herir				
Asumir riesgos en tus decisiones				
Desarrollar una opinión sobre ti mismo/a realista				
Confiar en ti mismo/a y en tus posibilidades				
Conocer a ti mismo/a siendo crítico/a y realista				
Conseguir lo que deseas esforzándote para ello				
Valorarte positivamente				
Ser una persona autónoma para tomar decisiones				
Buscar información de manera diligente y eficaz				
Comunicarte o presentar tus ideas de manera clara				

Tener motivación propia para realizar las cosas				
Ser una persona conciliadora para minimizar los conflictos				
Expresar las propias emociones				
Gestionar y regular las propias emociones				
Ser motivador/a para otras personas				
Valorar los riesgos de tus acciones				
Comprender las emociones y opiniones de otras personas				
Tener compromiso con el trabajo				
Tener compromiso con los demás				
Ser sincero/a				
Establecer redes de apoyo fácilmente				
Controlar tus emociones y tus acciones				
Cooperar y colaborar con otras personas				
Ser creativo/a				
Pensar y desarrollar proyectos				
Tener cuidado en realizar tareas y hacerlo ágilmente				
Gestionar tu propio trabajo				
Ser capaz de conseguir aquello que deseas				
Ser capaz de compartir tus sentimientos				
Conocer derechos y responsabilidades de la profesión				
Ser exigente con el trabajo				

Adaptarse con facilidad a circunstancias y cambios				
Identificar oportunidades				
Ser una persona innovadora				
Ser una persona íntegra				
Aceptar el intercambio y la movilidad				
Tener dotes de liderazgo				
Estar motivado/a para conseguir los resultados				
Saber negociar y dialogar				
Tener optimismo				
Tener capacidad organizativa				
Ser paciente con las demás personas y con las situaciones				
Ser una persona activa				
Ser perseverante, esforzarte por conseguir lo que quieres				
Ser persuasivo/a para convencer de tus ideas				
Saber planificar los trabajos, las tareas				
Tener iniciativa propia, ser proactivo				
Ser responsable con el trabajo				
Tener en cuenta cómo afectan tus actos en los demás				
Tener capacidad crítica para tomar decisiones				
Ser solidario/a				
Tolerar la frustración cuando se fracasa				
Tomar decisiones				
Trabajar en equipo				

3.2.3. Adecuación de la formación recibida	Criterios de Validación 1-4 (donde 1=en absoluto; 2=poco; 3= bastante; 4=completamente)			
	Claridad	Relevancia	Viabilidad	Estabilidad
Asumir o aceptar los errores y fracasos cometidos				
Tener una actitud positiva ante los cambios				
Saber adaptarte a las nuevas circunstancias				
Procurar el bien al otro/a antes que el tuyo propio				
Tener capacidad analítica				
Anticipar las cosas y prevenir				
Expresar tu opinión de manera firme sin herir				
Asumir riesgos en tus decisiones				
Desarrollar una opinión sobre ti mismo/a realista				
Confiar en ti mismo/a y en tus posibilidades				
Conocerte a ti mismo/a siendo crítico/a y realista				
Conseguir lo que deseas esforzándote para ello				
Valorarte positivamente				
Ser una persona autónoma para tomar decisiones				
Buscar información de manera diligente y eficaz				
Comunicarte o presentar tus ideas de manera clara				
Tener motivación propia para realizar las cosas				
Ser una persona conciliadora para minimizar los conflictos				

Expresar las propias emociones				
Gestionar y regular las propias emociones				
Ser motivador/a para otras personas				
Valorar los riesgos de tus acciones				
Comprender las emociones y opiniones de otras personas				
Tener compromiso con el trabajo				
Tener compromiso con los demás				
Ser sincero/a				
Establecer redes de apoyo fácilmente				
Controlar tus emociones y tus acciones				
Cooperar y colaborar con otras personas				
Ser creativo/a				
Pensar y desarrollar proyectos				
Tener cuidado en realizar tareas y hacerlo ágilmente				
Gestionar tu propio trabajo				
Ser capaz de conseguir aquello que deseas				
Ser capaz de compartir tus sentimientos				
Conocer derechos y responsabilidades de la profesión				
Ser exigente con el trabajo				
Adaptarse con facilidad a circunstancias y cambios				
Identificar oportunidades				
Ser una persona innovadora				
Ser una persona íntegra				

Aceptar el intercambio y la movilidad				
Tener dotes de liderazgo				
Estar motivado/a para conseguir los resultados				
Saber negociar y dialogar				
Tener optimismo				
Tener capacidad organizativa				
Ser paciente con las demás personas y con las situaciones				
Ser una persona activa				
Ser perseverante, esforzarte por conseguir lo que quieres				
Ser persuasivo/a para convencer de tus ideas				
Saber planificar los trabajos, las tareas				
Tener iniciativa propia, ser proactivo				
Ser responsable con el trabajo				
Tener en cuenta cómo afectan tus actos en los demás				
Tener capacidad crítica para tomar decisiones				
Ser solidario/a				
Tolerar la frustración cuando se fracasa				
Tomar decisiones				
Trabajar en equipo				

3.3. Validación de técnicas docentes utilizadas en el aula

	Criterios de Validación 1-4 (donde 1=en absoluto; 2=poco; 3= bastante; 4=completamente)			
	Claridad	Relevancia	Viabilidad	Estabilidad
Aprendizaje basado en problemas (metodología en la que los alumnos y alumnas, para resolver el problema, diagnostican qué necesitan saber-aprender y construyen juntos el conocimiento)				
Aprendizaje basado en proyectos (metodología que parte de una pregunta para la realización de un proyecto de cierta envergadura y en grupo)				
Aprendizaje cooperativo (método en el que el aprendizaje depende de los estudiantes, que realizan las tareas de manera colectiva y serán evaluados por su aprendizaje individual y el de su equipo)				
Aprendizaje servicio (método que combina el conocimiento académico con el servicio comunitario)				
Clases magistrales (metodología en la que el profesorado expone su conocimiento al alumnado)				
Investigación aplicada (metodología en la que el estudiante descubre el conocimiento analizando la realidad)				
Estudio de casos (técnica de investigación sobre una persona, organización, programa de enseñanza, acontecimiento, etc.)				

	Claridad	Relevancia	Viabilidad	Estabilidad
Análisis de textos (técnica en la que lecturas escogidas son sometidas a reflexión escrita u oral)				
Role playing (técnica grupal en la que se representa una situación o caso concreto de la vida real actuando según el papel asignado)				
Mapa conceptual (técnica usada para representar gráfica y sintéticamente el conocimiento)				
Simulación (técnica que sitúa al estudiante en un contexto que imita algún aspecto de la realidad dónde deberá mostrar su competencia)				
Trabajo en equipo (trabajo realizado por varios estudiantes con un objetivo común)				
Seminario (reunión especializada cuyo objetivo es llevar a cabo el estudio profundo de alguna cuestión)				
Trabajo individual (trabajo realizado por cada alumna y alumno sin contar con aportaciones de sus compañeros)				
Taller (metodología en la que el docente expone los fundamentos teóricos y prácticos que sirven de base para que el alumnado realice actividades dirigidas a conocer y comprender los procedimientos)				

Anexo 5. Primera versión encuesta.

EL EMPRENDIMIENTO SOCIAL EN EL ENTORNO UNIVERSITARIO

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

Pasad ahora a completar la encuesta siguiendo las instrucciones indicadas en cada pregunta.

CÓDIGO. Escribe en el recuadro de abajo tus iniciales seguidas del día y mes de tu nacimiento.

Por ejemplo, si tu nombre es Raúl López García y naciste el 9 febrero, escribe:

R L G 09 02

--	--	--	--	--	--

I. VALORACIÓN DE TÉCNICAS DOCENTES UTILIZADAS EN EL AULA

Valora en qué medida te han formado mediante el uso de las siguientes metodologías y técnicas docentes según la escala indicada a continuación.

Por favor, al contestar marca la opción correcta así Y no así

Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
-----------	-----------	-----------	---------------	------------

Metodologías y técnicas docentes	CUÁNTO TE HAN FORMADO EN... (1 nada – 5 mucho)				
	1	2	3	4	5
Aprendizaje basado en problemas (metodología en la que los alumnos, para resolver el problema, diagnostican qué necesitan saber-aprender y construyen juntos el conocimiento)	O	O	O	O	O
Aprendizaje basado en proyectos (metodología que parte de una pregunta para la realización de un proyecto de cierta envergadura y en grupo)	O	O	O	O	O
Aprendizaje cooperativo (método en el que el aprendizaje depende de los estudiantes, que realizan las tareas de manera colectiva y serán evaluados por su aprendizaje individual y el de su equipo)	O	O	O	O	O
Aprendizaje servicio (método que combina el conocimiento académico con el servicio comunitario)	O	O	O	O	O
Clases magistrales (metodología en la que el profesorado expone su conocimiento al alumnado)	O	O	O	O	O
Investigación aplicada (metodología en la que el estudiante descubre el conocimiento analizando la realidad)	O	O	O	O	O
Estudio de casos (técnica de investigación sobre una persona, organización, programa, acontecimiento, etc.)	O	O	O	O	O
Análisis de textos (técnica en la que lecturas escogidas son sometidas a reflexión escrita u oral)	O	O	O	O	O

Metodologías y técnicas docentes	CUÁNTO TE HAN FORMADO EN...				
	(1 nada – 5 mucho)				
	1	2	3	4	5
Role playing (técnica grupal en la que se representa una situación o caso concreto de la vida real actuando según el papel asignado)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mapa conceptual (técnica usada para representar gráfica y sintéticamente el conocimiento)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Simulación (técnica que sitúa al estudiante en un contexto que imita algún aspecto de la realidad dónde deberá mostrar su competencia)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajo en equipo (trabajo realizado por varios estudiantes con un objetivo común)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seminario (reunión especializada cuyo objetivo es llevar a cabo el estudio profundo de alguna cuestión)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajo individual (trabajo realizado por cada alumno sin contar con aportaciones de sus compañeros)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Taller (metodología en la que el docente expone los fundamentos teóricos y prácticos que sirven de base para que el alumnado realice actividades dirigidas a conocer y comprender los procedimientos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

II. PERCEPCIÓN SOBRE LA FORMACIÓN RECIBIDA

Por favor, **INDICA** tu opinión en cada caso:

- IMPORTANCIA PARA TU FUTURO PROFESIONAL (1 nada importante / 5 muy importante)
- CANTIDAD FORMACIÓN RECIBIDA EN EL GRADO ACTUAL (1 no me han formado / 5 mucha formación)

Por favor, al contestar marca la opción correcta así

Y no así



Afirmaciones	IMPORTANCIA PARA TU FUTURO (1 nada importante – 5 muy importante)					CANTIDAD FORMACIÓN (1 no me han formado – 5 mucha formación)				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Asumir o aceptar los errores y fracasos cometidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tener una actitud positiva ante los cambios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saber adaptarte a las nuevas circunstancias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tener capacidad analítica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anticipar las cosas y prevenir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asumir riesgos en tus decisiones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocer a ti mismo/a siendo crítico/a y realista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conseguir lo que deseas esforzándote para ello	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Valorarte positivamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser una persona autónoma para tomar decisiones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Buscar información de manera diligente y eficaz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicarte o presentar tus ideas de manera clara	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tener motivación propia para realizar las cosas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser una persona conciliadora para minimizar los conflictos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expresar las propias emociones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestionar y regular las propias emociones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser motivador/a para otras personas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valorar los riesgos de tus acciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprender las emociones y opiniones de otras personas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tener compromiso con el trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tener compromiso con los demás	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Establecer redes de apoyo fácilmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cooperar y colaborar con otras personas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser creativo/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pensar y desarrollar proyectos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestionar tu propio trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser capaz de compartir tus sentimientos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocer derechos y responsabilidades de la profesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser exigente con el trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adaptarse con facilidad a circunstancias y cambios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar oportunidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser una persona innovadora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser una persona íntegra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aceptar el intercambio y la movilidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tener dotes de liderazgo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estar motivado/a para conseguir los resultados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tener optimismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tener capacidad organizativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ser paciente con las demás personas y con las situaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser una persona activa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser perseverante, tenaz, esforzarte por conseguir aquello que quieres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser persuasivo/a para convencer de tus ideas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saber planificar los trabajos, las tareas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tener iniciativa propia, ser proactivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser responsable con el trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tener en cuenta cómo afectan tus actos en las demás personas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tener capacidad crítica para tomar decisiones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser solidario/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tolerar la frustración cuando se fracasa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tomar decisiones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajar en equipo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

III. INTENCIÓN EMPRENDEDORA

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

Por favor, al contestar marca la opción correcta así Y no así

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

	1	2	3	4	5
1. Si surge la ocasión me gustaría crear una empresa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Si contara con los recursos necesarios me gustaría iniciar una empresa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ser emprendedor implica más ventajas que desventajas para mi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. La carrera como emprendedor es atractiva para mi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Si tuviera la oportunidad y los recursos, me gustaría crear una empresa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Ser emprendedor supondría una gran satisfacción para mi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Entre varias opciones, elegiría la de ser emprendedor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. El trabajo de crear una empresa y mantenerla sería sencillo para mi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Estoy preparado para crear una empresa viable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1	2	3	4	5
10. Puedo controlar el proceso de creación de una empresa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Conozco los detalles prácticos necesarios para iniciar una empresa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Es sencillo iniciar una empresa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Conozco cómo desarrollar un proyecto emprendedor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Es sencillo mantener una empresa una vez creada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Si intentara crear una empresa, tendría grandes probabilidades de tener éxito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Estoy preparado para hacer cualquier cosa para ser emprendedor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Mi propósito profesional es ser emprendedor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Haré todos los esfuerzos para crear y mantener una empresa por mí mismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Estoy convencido que crearé una empresa en el futuro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Pienso seriamente crear una empresa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Tengo la firme intención de crear una empresa algún día	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Me esforzaré por crear por mí mismo una empresa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Trabajaré duro para mantener la empresa por mí mismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Mi prioridad será desarrollar la vertiente social de mi empresa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Conozco cómo desarrollar un proyecto emprendedor social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Pienso seriamente ser emprendedor social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Trabajaré duro para asegurar la viabilidad de mi proyecto de emprendimiento social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

IV. VARIABLES PERSONALES

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

Por favor, al contestar marca la opción correcta así

Y no así

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

	1	2	3	4	5
1 En general, estoy satisfecho conmigo mismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. A veces pienso que no soy bueno para nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1	2	3	4	5
3. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades	0	0	0	0	0
4. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas	0	0	0	0	0
5. Siento que no tengo demasiadas cosas de las que sentirme orgulloso	0	0	0	0	0
6. A veces me siento realmente inútil	0	0	0	0	0
7. Tengo la sensación de que soy una persona valiosa, al menos igual que la mayoría de la gente	0	0	0	0	0
8. Desearía tener más respeto por mí mismo	0	0	0	0	0
9. En definitiva, me inclino a pensar que soy un fracaso	0	0	0	0	0
10. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo	0	0	0	0	0
11. Hago bien los trabajos escolares	0	0	0	0	0
12. Hago amigos fácilmente	0	0	0	0	0
13. Muchas cosas me ponen nervioso	0	0	0	0	0
14. Me siento feliz en casa	0	0	0	0	0
15. Me cuido físicamente	0	0	0	0	0
16. Mis profesores me consideran un buen trabajador	0	0	0	0	0
17. Soy una persona amigable	0	0	0	0	0
18. Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso	0	0	0	0	0
19. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de dificultad	0	0	0	0	0
20. Me considero elegante	0	0	0	0	0
21. Soy un buen estudiante	0	0	0	0	0
22. Es difícil para mí hacer amigos	0	0	0	0	0
23. Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor	0	0	0	0	0
24. Mis padres me dan confianza	0	0	0	0	0
25. Me gusta como soy físicamente	0	0	0	0	0
26. Mis profesores (superiores) me consideran inteligente y/o trabajador	0	0	0	0	0
27. Tengo muchos amigos	0	0	0	0	0
28. Me siento nervioso	0	0	0	0	0
29. Me siento querido por mis padres	0	0	0	0	0
30. Soy una persona atractiva	0	0	0	0	0

Anexo 6. Encuesta definitiva para estudiantes.

EL EMPRENDIMIENTO SOCIAL EN EL ENTORNO UNIVERSITARIO

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

I. PERCEPCIÓN SOBRE LA FORMACIÓN RECIBIDA

Afirmaciones	IMPORTANCIA PARA TU FUTURO (1 nada imp. – 5 muy importante)					CANTIDAD FORMACIÓN (1 no me han formado – 5 mucha formación)				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Asumir o aceptar los errores y fracasos cometidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tener una actitud positiva ante los cambios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saber adaptarte a las nuevas circunstancias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tener capacidad analítica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anticipar las cosas y prevenir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asumir riesgos en tus decisiones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocerte a ti mismo/a siendo crítico/a y realista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conseguir lo que deseas esforzándote para ello	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valorarte positivamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser una persona autónoma para tomar decisiones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Buscar información de manera diligente y eficaz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicarte o presentar tus ideas de manera clara	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tener motivación propia para realizar las cosas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser una persona conciliadora para minimizar los conflictos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expresar las propias emociones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestionar y regular las propias emociones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser motivador/a para otras personas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valorar los riesgos de tus acciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprender las emociones y opiniones de otras personas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tener compromiso con el trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tener compromiso con los demás	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Afirmaciones	IMPORTANCIA PARA TU FUTURO (1 nada imp. – 5 muy importante)					CANTIDAD FORMACIÓN (1 no me han formado – 5 muchísima formación)				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Establecer redes de apoyo fácilmente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Cooperar y colaborar con otras personas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ser creativo/a	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pensar y desarrollar proyectos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gestionar tu propio trabajo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ser capaz de compartir tus sentimientos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Conocer derechos y responsabilidades de la profesión	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ser exigente con el trabajo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Adaptarse con facilidad a circunstancias y cambios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Identificar oportunidades	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ser una persona innovadora	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ser una persona íntegra	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Aceptar el intercambio y la movilidad	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tener dotes de liderazgo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Estar motivado/a para conseguir los resultados	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tener optimismo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tener capacidad organizativa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ser paciente con las demás personas y con las situaciones	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ser una persona activa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ser perseverante, tenaz, esforzarte por conseguir aquello que quieres	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ser persuasivo/a para convencer de tus ideas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Saber planificar los trabajos, las tareas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tener iniciativa propia, ser proactivo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ser responsable con el trabajo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tener en cuenta cómo afectan tus actos en las demás personas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tener capacidad crítica para tomar decisiones	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ser solidario/a	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tolerar la frustración cuando se fracasa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tomar decisiones	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Trabajar en equipo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

II. INTENCIÓN EMPRENDEDORA

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

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

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

III. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Variables Sociodemográficas

1.1. Sexo:

1.2. Edad:

Variables formativas y laborales

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

Bachillerato	Ciclo Formativo	Acceso mayores 25	Acceso mayores 45	Estudiante de diversidad funcional	Estudiante experiencia laboral	Acceso técnicos superiores y/o deportistas	Otros
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1.4. ¿Trabajas mientras cursas el Grado?:

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

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

(si has realizado varias, responde sobre la última)

- No Sí, Indica duración en meses:

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

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

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

Muchas gracias por responder a esta encuesta

Anexo 7. Distribución de indicadores que mejor definen al emprendimiento social en las titulaciones de la UV.

Áreas	Titulaciones	Altruismo	Resp. Social	Compromiso	Comprensión	Solidaridad	Participación	Totales titulación	Media titulación
ÁREA ARQUITECTURA E INGENIERÍA	Ciencia de datos	34	0	25	44	3	14	120	109
	Ingeniería electrónica de comunicación	42	0	32	25	4	22	125	
	Ingeniería electrónica industrial	33	0	24	45	4	30	136	
	Ingeniería informática	30	0	18	5	4	13	70	
	Ingeniería multimedia	21	0	14	6	4	22	67	
	Ingeniería química	51	0	23	54	4	33	165	
	Ingeniería telemática	34	0	25	0	4	14	77	
ÁREA DE CONOCIMIENTO: ARTE Y HUMANIDADES	Inglés	72	0	9	21	3	8	113	132
	Estudios hispánicos	90	0	7	30	3	7	137	
	Filología Catalana	82	0	7	22	4	18	133	
	Filología Clásica	87	0	7	33	5	11	143	
	Filosofía	205	0	11	38	9	8	271	
	Historia	17	0	9	51	82	15	174	
	Historia del arte	49	0	10	77	32	6	174	
	Lenguas modernas y literatura	65	0	8	22	3	7	105	

	Traducción y mediación: alemán	34	0	8	15	5	7	69	
	Traducción y mediación: inglés	34	0	8	15	5	7	69	
	Traducción y mediación: francés	34	0	8	15	5	7	69	
ÁREA DE CIENCIAS DE LA SALUD	Ciencia y tecnología de los alimentos	3	0	11	39	3	7	63	
	Farmacia	0	0	13	62	3	7	85	
	Odontología	60	0	88	48	0	0	196	
	Fisioterapia	61	0	31	49	15	9	165	
	Enfermería	44	0	8	24	57	6	139	
	Logopedia	88	0	15	32	8	8	151	
	Medicina	106	0	27	18	11	21	183	
	Nutrición humana y dietética	164	0	28	46	6	10	254	
	Óptica y optometría	29	0	16	4	2	5	56	
	Podología	37	0	47	79	3	1	167	
	Psicología	64	0	12	8	15	4	103	142

ÁREA CIENCIAS	Biología	123	0	14	27	7	23	194	173
	Bioquímica y Ciencias Bioquímicas	139	0	19	13	17	12	200	
	Biotecnología	139	0	19	13	17	12	200	
	Ciencias ambientales	65	1	10	42	4	1	123	
	Ciencias Gastronómicas	75	0	14	27	7	23	146	
	Física	32	0	8	14	5	22	81	
	Matemáticas	4	0	9	21	3	5	42	
	Química	4	19	30	54	3	21	131	
	ÁREA CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	Educación Social	100	0	20	41	49	60	
Economía		18	18	80	82	27	14	239	
ADE		50	39	49	199	37	51	425	
CAFAD		83	0	16	49	10	54	212	
Magisterio Infantil		5	2	45	30	124	36	242	
Magisterio Primaria		3	2	0	117	37	36	195	
Sociología		70	0	31	263	24	5	393	
Trabajo Social		24	0	68	124	51	32	299	
Relaciones		52	15	52	128	7	67	321	

Laborales								
Turismo	18	8	117	125	18	43	329	
Pedagogía	62	0	63	38	30	57	250	
Negocios								
Internacionales	6	0	54	102	7	19	188	
Ciencias Políticas	33	0	0	0	0	0	33	
Criminología	28	0	0	0	0	0	28	
Derecho	135	0	0	0	0	0	135	
Finanzas y								
Contabilidad	35	0	0	0	0	0	35	
Geografía y medio ambiente	17	0	0	0	0	0	17	
Información y								
Documentación	17	0	0	0	0	0	17	
Periodismo	39	0	0	0	0	0	39	
Comunicación								
Audiovisual	63	0	0	0	0	0	63	
Totales indicadores	3109	104	1267	2436	790	920		