Deusto
Business School
Campus San Sebastián
Donostiako Campusa

PROGRAMA DE DOCTORADO
ECONOMÍA Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS

ACTITUDES EMPRENDEDORAS EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA (12 - 15 años) DEL ÁREA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

Tesis doctoral

Presentada por Socorro Smith Montes

Dirigida por la Dra. Asunción Ibáñez

San Sebastián, abril 2014.

El Director

El Doctorando

Deusto Business School
Campus San Sebastián
Donostiako Campusa

PROGRAMA DE DOCTORADO
ECONOMÍA Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS

ACTITUDES EMPRENDEDORAS EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA (12 - 15 años) DEL ÁREA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

Tesis doctoral

Presentada por Socorro Smith Montes

Dirigida por la Dra. Asunción Ibáñez

San Sebastián, abril 2014.

DEDICATORIA

Para mis hijos que amo profundamente y

para los estudiantes de nuestro México para que desde muy temprana edad

forjen su propio destino.

AGRADECIMIENTOS

Primero quiero agradecer a Dios por haberme permitido vivir esta aventura, que aunque difícil por el escaso tiempo disponible, muy reconfortante y satisfactoria.

A mis padres, Salvador† y Socorro, que siempre me han brindado su amor y apoyo. A mis hijos Adrián y Paulina, quienes son mi motor interno y me impulsan a ser ejemplo, a Valentina mi más reciente alegría. A Carlitos que siempre apoya todas mis locuras y pacientemente me alienta. A mi hermana Paulina que siempre me apoya en los retos que tomo. A mis hermanas Silvia y Margarita que me alientan. A mi hermano Salvador que fue mi modelo a seguir. A mis primas y primos, sobrinas y sobrinos por su apreciable alegría. A mi entrañable amiga Rocío, compañera de aventuras desde nuestra niñez.

A la Directora de este estudio Asun Ibáñez, por su excelente guía y gran paciencia. A Cristina Aragón, quien siempre me impulsó. A Herman Littlewood por su gran apoyo y guía en la parte empírica. Al Tecnológico de Monterrey, Campus Estado de México, por haber apoyado mis estudios en la Universidad de Deusto, en especial a Sergio Ortiz Martínez, que me incluyó en el equipo. A Idoia que me retó con sus pronósticos y a todos mis compañeros de doctorado del ITESM por su apoyo, amistad y consideración.

Índice general

DEDICATORIA I
AGRADECIMIENTOS III
ÍNDICE GENERAL V
ÍNDICE DE TABLAS VIII
ÍNDICE DE FIGURAS X
ÍNDICE DE GRÁFICAS XI

CAPITULO I. PRESENTACIÓN DE LA TESIS 1

1.1 INTRODUCCIÓN 1
1.2 PLANTEAMIENTO 5
1.2.1 Definición de objetivos 5
1.2.2 Preguntas de investigación 6
1.3 JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO 8
1.4 MODELO CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN 20
1.5 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: ENTORNO PAÍS 28
1.5.1 Principales características sociodemográficas 29
1.5.2 Evolución de la economía mexicana 32
1.5.3 Factores que determinan el desempeño de las Pymes 39
1.5.4 México de acuerdo al Global Entrepreneurship Monitor (GEM) 42
1.6 ESTRUCTURA DE LA TESIS 51

CAPITULO II. EL EMPRENDEDOR Y EL PROCESO EMPRENDEDOR 53

2.1 IMPORTANCIA DEL EMPRENDEDOR 59
2.2 CARACTERÍSTICAS DEL EMPRENDEDOR 62
2.2.1 Diferentes tipos de emprendedor 66
2.3 DESCRIPCIÓN GENERAL DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL EMPRENDEDOR A ESTUDIAR 73
2.3.1 Necesidad de logro 74
2.3.2 Innovación 75
2.3.3 Mucha energía, gran capacidad de trabajo, perseverancia, constancia y tenacidad 76
2.3.4 Capacidad para detectar oportunidades 78
2.3.5 Asunción de riesgo moderado 80
2.3.6 Locus de control interno 81
2.3.7 Visión 82
2.3.8 Confianza 83
2.3.9 Apertura al cambio, flexibilidad 84
2.3.10 Independencia 85
2.4 EL EMPRENDIMIENTO 86
2.5 LAS ACTITUDES EMPRENDEDORAS 91
2.6 RESUMEN DEL CAPÍTULO 97

CAPITULO III. ADOLESCENTES EMPRENDEDORES EN EL MUNDO 101

3.1 PROGRAMAS POR PAÍSES 109
3.1.1 Adolescentes emprendedores en Estados Unidos 109
3.1.2 Adolescentes emprendedores en Colombia 123
3.1.3 Adolescentes emprendedores en la Ciudad de México 126
3.1.4 Adolescentes emprendedores en Austria 129
3.1.5 Adolescentes emprendedores en Bélgica 132
3.1.6 Adolescentes en España 135
3.1.7 Adolescentes emprendedores en Inglaterra 138
3.1.8 Adolescentes emprendedores en Noruega 141
3.1.9 Adolescentes emprendedores en Israel 148

3.1.10 Adolescentes emprendedores en Nueva Zelanda *150*
3.2 RECOMENDACIONES DE ORGANIZACIONES A NIVEL GLOBAL 155
3.2.1 Comisión Europea: Educación sobre emprendimiento en educación primaria y secundaria en Europa *155*
3.2.2 Diseño para el cambio: India *156*
3.2.3 SAGE Global *159*
3.2.4 WEF 2009. Educando a la próxima ola de emprendedores *160*
3.3 RESUMEN COMPARATIVO 166
3.4 RESUMEN DEL CAPÍTULO 169
3.5 PROPOSICIONES DE LA INVESTIGACIÓN 169

CAPITULO IV. ASPECTOS METODOLOGICOS: DISEÑO Y VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO 179

4.1 PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN 179
4.2 POBLACIÓN ESTUDIADA 182
4.3 ANTECEDENTES DEL INSTRUMENTO DE MEDIDA 187
4.3.1 Métodos de medición de actitud *188*
4.4 CONSTRUCCIÓN DE UNA ESCALA DE ACTITUDES EMPRENDEDORAS PARA ESTUDIANTES DE SECUNDARIA (12 - 15 AÑOS) 191
4.4.1 Especificación del dominio del constructo *193*
4.4.2 Identificación de escalas para adolescentes existentes *194*
4.4.3 Prueba de expertos *202*
4.4.4 Rechazo de ítems *203*
4.4.5 Cuestionario empleado *206*
4.4.6 Recolección de datos *206*
4.4.7 Captura de resultados *207*
4.5 IDENTIFICACIÓN DE LAS DIMENSIONES 207
4.6 EVALUACIÓN DE LA FIABILIDAD Y VALIDEZ 212
4.7 CONSTRUCCIÓN DE LA VERSIÓN FINAL DE LA ESCALA 213
4.8 RESUMEN 220

CAPITULO V. ANALISIS Y DESCRIPCION DE RESULTADOS 223

5.1 PROPOSICIÓN 1 DE LA INVESTIGACIÓN 226
5.2 PROPOSICIÓN 2 DE LA INVESTIGACIÓN 232
5.3 PROPOSICIÓN 3 DE LA INVESTIGACIÓN 240
5.4 PROPOSICIÓN 4 DE LA INVESTIGACIÓN 244
5.5 PROPOSICIÓN 5 DE LA INVESTIGACIÓN 249
5.6 PROPOSICIÓN 6 DE LA INVESTIGACIÓN 252
5.7 NORMA ESTADÍSTICA 263
5.8 RESUMEN 268

CAPITULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 271

6.1 PRINCIPALES CONCLUSIONES 271
6.2 PRINCIPALES LIMITACIONES 276
6.3 PRINCIPALES IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES 277
6.3.1 Importancia de la formación de emprendedores *277*
6.3.2 Propuesta para un Programa de desarrollo sobre emprendimiento *297*
6.4 FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN 306

BIBLIOGRAFÍA 308

ANEXOS 326

ANEXO 1. ESCALA "*ADVANCING ENTREPRENEURSHIP IN AN ELEMENTARY SCHOOL: A CASE STUDY*" DE HEILBRUNN (2008). 326

ANEXO 2. ESCALA "*THE ENTREPRENEURSHIP INTENTIONAL SELF REGULATION QUESTIONNAIRE*" DE WEINER ET AL. (2012). 328
Entrepreneurship Intentional Self Regulation *328*
ANEXO 3. : ESCALA "*A NEW APPROACH TO TESTING THE EFFECTS OF ENTREPRENEURSHIP; EDUCATION AMONG SECONDARY SCHOOL PUPILS*" DE LEPOUTRE ET AL. (2010). 330
ANEXO 4. LAS ACTITUDES EMPRENDEDORAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA CAPV DE IBAÑEZ (2001). 332
ANEXO 5. LAS ACTITUDES EMPRENDEDORAS DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL URUGUAY DE KRAUSS (2007). 334
ANEXO 6. EXPERTOS QUE REALIZARON LA EVALUACIÓN DE LOS ÍTEMS. 336
ANEXO 7. ÍTEMS CON VALIDEZ DE CONTENIDO (67 DE 118 ÍTEMS). 337
ANEXO 8. CUESTIONARIO DESPUÉS DE PRUEBA DE EXPERTOS 340
ANEXO 9. ÍTEMS INCLUIDOS EN EL CUESTIONARIO POR APLICAR. 342
ANEXO 10. CUESTIONARIO PARA APLICAR A MUESTRA REPRESENTATIVA 344
ANEXO 11.VALORES PROPIOS Y PORCENTAJES DE VARIANZA EXPLICADA POR LOS 6 FACTORES (DIMENSIONES). 346
ANEXO 12. MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS. 347
ANEXO 13. VALORES PROPIOS Y PORCENTAJES DE VARIANZA EXPLICADA POR LOS 5 FACTORES O DIMENSIONES Y 31 ÍTEMS. 348
ANEXO 14.MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS DE LA ESCALA DE 31 ÍTEMS. 349
ANEXO 15. VALORES PROPIOS Y PORCENTAJES DE VARIANZA EXPLICADA POR LOS 5 FACTORES O DIMENSIONES Y 23 ÍTEMS. 350
ANEXO 16.MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS DE LA ESCALA DE 23 ÍTEMS. 351
ANEXO 17. VALORES PROPIOS Y PORCENTAJES DE VARIANZA EXPLICADA POR LOS 5 FACTORES O DIMENSIONES Y 22 ÍTEMS. 352
ANEXO 18. MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS DE LA ESCALA DE 22 ÍTEMS. 353
ANEXO 19. ESCALA FINAL (FIABLE Y VÁLIDA) 354
ANEXO 20. HISTOGRAMAS POR FACTOR. 355
ANEXO 21. CONFIRMACIÓN RESULTADOS PROPOSICIÓN 1. 358
ANEXO 22. CONFIRMACIÓN RESULTADOS PROPOSICIÓN 4. 361
ANEXO 23. GUÍA COMPARATIVA DE RESULTADOS POTENCIALES CLAVE. 364

Índice de tablas

Tabla 1. Apoyos del Fondo PYME por ejercicio....1
Tabla 2. Población total por grupo quinquenal de edad según sexo. Años censales 2005 y 2010. ..30
Tabla 3. Producto interno bruto por grupos de actividades económicas al cuarto trimestre de 2011. 34
Tabla 4. Unidades económicas y personal ocupado captados por el censo económico por entidad federativa 2009. 36
Tabla 5. Principales características de las unidades económicas de los sectores privado y paraestatal por sector de actividad económica. Año censal 2010. 37
Tabla 6. Países participantes GEM en el informe especial de educación y formación 2008 agrupados por nivel de desarrollo económico. 43
Tabla 7. Ganancia obtenida gracias a la formación emprendedora en fase inicial (TEA) en 37 países, por país y grupo económico, ordenados por el aumento de la ganancia en el TEA obtenida gracias a la formación. 47
Tabla 8. Antecedentes del emprendimiento moderno. 54
Tabla 9. Características, actitudes y/o habilidades del emprendedor mencionada por autor. 62
Tabla 10. Hacia una estructura de competencias emprendedoras. 65
Tabla 11. Suma de las menciones sobre características del emprendedor según los autores consultados. 72
Tabla 12. Definiciones del emprendimiento. 89
Tabla 13. Definiciones sobre actitudes. 92
Tabla 14. Categoría y temáticas. 129
Tabla 15. Actividades sobresalientes relacionadas con el fomento del espíritu emprendedor en los adolescentes analizados en esta tesis. 167
Tabla 16. Componentes que utilizan las organizaciones y programas para el desarrollo de las actitudes emprendedoras analizadas en esta tesis. 168
Tabla 17. Tamaño de la muestra estratificada. 186
Tabla 18. Características de estudiantes. 186
Tabla 19. Ítems rechazados por estudiantes de secundaria (12 -15 años). 205
Tabla 20. Prueba de esfericidad de Bartlett. 209
Tabla 21. Confiabilidad estadística a través del coeficiente Alfa de Cronbach. 213
Tabla 22. Prueba de esfericidad de Bartlett de la segunda escala con 31 ítems. 214
Tabla 23. Prueba de esfericidad de Bartlett de la segunda escala con 23 ítems. 216
Tabla 24.. Prueba de esfericidad de Bartlett de la tercer escala con 22 ítems. 218
Tabla 25. Confiabilidad estadística a través de Alfa de Cronbach. 219
Tabla 26. Confiabilidad estadística a través del coeficiente Alfa de Cronbach escala de 22 ítems. .220
Tabla 27. Estadística descriptiva de la escala final de 22 ítems. 220
Tabla 28. Programa de estudios y actividades extracurriculares por escuela. 224
Tabla 29. Estadísticas de cada factor o dimensión. 225
Tabla 30. Descriptivos del contraste de al variable respuesta “edad” de la proposición 1. 226
Tabla 31. Análisis de varianza unidireccional ANOVA, en un sentido, de la variable respuesta “edad” de la proposición 1. 227
Tabla 32. Prueba de homogeneidad de varianzas de la variable respuesta “edad” proposición 1. .228
Tabla 33. Descriptivos del contraste de al variable respuesta “grado escolar” de la proposición 1.229
Tabla 34. Prueba de homogeneidad de varianzas de la variable respuesta “grado escolar” de la proposición 1. 230
Tabla 35. Análisis de varianza unidireccional ANOVA, en un sentido, de la variable respuesta “grado escolar” de la proposición 1. 231
Tabla 36. Estadística de grupo de la variable respuesta “tu mamá cuenta con negocio propio” de la proposición 2. 233
Tabla 37. Prueba de muestras independientes de la variable respuesta “tu mamá cuenta con negocio propio” de la proposición 2. 234
Tabla 38. Estadística de grupo de la variable respuesta “tu papá cuenta con negocio propio” de la proposición 2. 235

Tabla 39. Prueba de muestras independientes de la variable respuesta “tu papá cuenta con negocio propio” de la proposición 2. 236
Tabla 40. Descriptivos de la variable respuesta “quien de tus familiares o amigos tienen negocio propio” de la proposición 2. 237
Tabla 41. Análisis de varianza unidireccional ANOVA, en un sentido, de la variable respuesta “quien de tus familiares o amigos tienen negocio propio” de la proposición 2. 238
Tabla 42. Prueba de homogeneidad de varianzas de la variable respuesta “quien de tus familiares o amigos tienen negocio propio” de la proposición 2. 239
Tabla 43. Estadística de grupo de la variable respuesta “tú mamá trabaja” de la proposición 3. 240
Tabla 44. Prueba de muestras independientes de variable respuesta “tú mamá trabaja” de la proposición 3. 241
Tabla 45. Estadística de grupo de la variable respuesta “tú papá trabaja” de la proposición 3. 242
Tabla 46. Prueba de muestras independientes de la variable respuesta “tú papá trabaja” de la proposición 2. 243
Tabla 47. Estadística de grupo de la proposición 4. 244
Tabla 48. Prueba de muestras independientes de la proposición 4. 245
Tabla 49. Descriptivos del contraste de la variable resultado “nombre de la escuela” de la proposición 4. 246
Tabla 50. Prueba de homogeneidad de varianzas de la variable respuesta “nombre de la escuela” de la proposición 4. 247
Tabla 51. Análisis de varianza unidireccional ANOVA, en un sentido, de la variable respuesta “nombre de la escuela” de la proposición 4. 248
Tabla 52. Resultados de los factores con significancia debajo de 0,05 por escuela. 249
Tabla 53. Estadísticas de Grupo de la variable respuesta “género” de proposición 5. 250
Tabla 54. Prueba de muestras independientes de la variable respuesta “género” de proposición 5. 252
Tabla 55. Resumen Análisis de Regresión. 253
Tabla 56. Resumen del modelo con la variable dependiente Innovación. 254
Tabla 57. ANOVA (variable dependiente Innovación). 254
Tabla 58. Coeficientes (variable dependiente Innovación). 254
Tabla 59. Resumen del modelo con la variable dependiente Detección de oportunidades. 255
Tabla 60. ANOVA (variable dependiente Detección de oportunidades). 255
Tabla 61. Coeficientes (variable dependiente Detección de oportunidades). 256
Tabla 62. Resumen del modelo con la variable dependiente *Locus* de control interno. 257
Tabla 63. ANOVA (variable dependiente *Locus* de control interno). 257
Tabla 64. Coeficientes (variable dependiente *Locus* de control interno). 257
Tabla 65. Resumen del modelo con la variable dependiente Autoestima. 258
Tabla 66. ANOVA (variable dependiente Autoestima). 258
Tabla 67. Coeficientes (variable dependiente Autoestima). 258
Tabla 68. Resumen del modelo con la variable dependiente Necesidad de logro. 259
Tabla 69. ANOVA (variable dependiente Necesidad de logro). 259
Tabla 70. Coeficientes (variable dependiente Necesidad de logro). 260
Tabla 71. Resumen del modelo con la variable dependiente actitudes emprendedoras 260
Tabla 72. ANOVA 261
Tabla 73. Coeficientes 261
Tabla 74. Resultado de las pruebas de proposición de la investigación. 262
Tabla 75. Tabla normativa en percentiles del factor Innovación. 264
Tabla 76. Tabla normativa en percentiles del factor Detección de oportunidades. 265
Tabla 77. Tabla normativa en percentiles del factor Locus de control interno. 266
Tabla 78. Tabla normativa en percentiles del factor Autoestima. 267
Tabla 79. Tabla normativa en percentiles del factor Necesidad de logro. 268

Índice de figuras

Figura 1. Modelo de la implementación del emprendimiento y pirámide de apoyo. 13
Figura 2. Evolución de los modelos de intención emprendedora. 21
Figura 3. Un modelo económico-psicológico de los determinantes de las intenciones emprendedoras. 22
Figura 4. Modelo de intenciones empresariales en un contexto específico. 24
Figura 5. Modelo integrador de predicción del comportamiento. 25
Figura 6. Modelo conceptual de la investigación. 26
Figura 7. Puntos de vista del WEF sobre el emprendimiento. 55
Figura 8. Un Modelo del proceso de emprendimiento. 58
Figura 9. Los emprendedores pueden provenir de pequeñas y grandes empresas. 66
Figura 10. Características y rasgos personales del propietario gerente y emprendedor. 70
Figura 11. ¿Quién es emprendedor? 71
Figura 12. El proceso de emprendimiento y definiciones operativas de GEM. 87
Figura 13. Muestra los factores de la demanda y de la oferta en relación con el emprendimiento. 122
Figura 14. Formación y educación en emprendimiento. 144
Figura 15. La educación de acuerdo al WEF. 161
Figura 16. WEF Ecosistema empresarial. 162
Figura 17. Modelo de proposiciones. 178
Figura 18. Mapa de la Ciudad de México con los municipios aledaños. 184
Figura 19. Caras para la escala Likert del cuestionario. 191
Figura 20. Procedimiento sugerido para el desarrollo de mejores medidas. 192
Figura 21. Procedimiento seguido en la elaboración de la escala de medida. 193
Figura 22. Variaciones en el Locus inherentes de los resultados de las acciones que distinguen los motivadores extrínsecos de los intrínsecos. 290

Índice de gráficas

Gráfica 1. Cifras desestacionalizadas y tendencia-ciclo del producto interno bruto en el cuarto trimestre de 2011 (millones de pesos a precios de 2003). Fuente: INEGI (2012). 33
Gráfica 2. Producto interno bruto en el cuarto trimestre de 2011. (Variación porcentual real respecto al mismo trimestre del año anterior). Fuente: INEGI (2012). 34
Gráfica 3. Producto interno bruto anual 2005-2011. (Variación porcentual real respecto al año anterior). Datos anuales derivados del cálculo trimestral del PIB. Fuente: INEGI (2012). .35
Gráfica 4. Año de inicio de operaciones de las unidades económicas según estratos de personal ocupado total, 2008.(Porcentajes). 38
Gráfica 5. Valoración media otorgada por los expertos nacionales, en sus respectivos países, de las condiciones de entorno para emprender, por grupo económico. 44
Gráfica 6. Porcentaje de población adulta en edad laboral (18 - 64 años) que recibió formación para emprender un negocio, por país y grupo económico, ordenados en función del PIB. 45
Gráfica 7. Prevalencia de formación escolar y post escolar, por grupos económicos, ordenados en función de la tasa de formación escolar recibida en exclusiva. 46
Gráfica 8. Ganancia obtenida gracias a la formación emprendedora en concienciación, actitudes, intención y actividad emprendedora en 38 países, por grupo económico. 48
Gráfica 9. Comparación de negocios propios establecidos y la TEA, de 54 economías, organizado por la tasa de negocio propio establecido dentro de los niveles de desarrollo económico, 2011. 51
Gráfica 10. Razones por las que te gustaría iniciar un negocio propio. 106
Gráfica 11. Porcentaje de aceptación de las siguientes declaraciones: Mi educación... Fuente: Fundación Kauffman (2010). 108
Gráfica 12. Evolución de las "mini-empresas": empresas de estudiantes (EB) del Programa Empresa primaria y secundaria de primer ciclo de enseñanza, (UB) para la educación secundaria superior y la formación y el Programa de Posgrado (SB) para la educación super. Fuente: JA-YE Noruega (2010). 145
Gráfica 13. Sedimentación de la escala con 65 ítems. Fuente: Elaboración propia. 211
Gráfica 14. Sedimentación de la escala con 31 ítems. Fuente: Elaboración propia. 215
Gráfica 15. Sedimentación de la escala con 23 ítems. Fuente: Elaboración propia. 217
Gráfica 16. Sedimentación de la escala con 22 ítems. Fuente: Elaboración propia. 219
Gráfica 17. Histograma de la escala. Fuente: Elaboración propia. 225

CAPITULO I.
PRESENTACIÓN DE LA TESIS

1.1 INTRODUCCIÓN

El desarrollo de emprendedores y nuevas empresas se ha convertido en un **objetivo central para acelerar el progreso económico y social** de las naciones. En Europa, la promoción de la creación de empresas adquirió relevancia en la década de los noventa (Thurik y Wennekers, 2004, citados en Angelelli y Prats, 2005). La tendencia ha sido parecida en otros países desarrollados, tales como Japón, Canadá, o Estados Unidos que se inició incluso antes. Los países de América Latina y el Caribe también han fomentado nuevos emprendimientos y han promocionado el espíritu emprendedor (Angelelli y Prats, 2005).

El Gobierno de la República Mexicana vigente, con el programa "Fondo Pyme"[1], apoya a las empresas y a los emprendedores desde el año 2001 con el propósito de promover el desarrollo económico del país, como se muestra en la siguiente Tabla 1.

Tabla 1. Apoyos del Fondo PYME por ejercicio

EJERCICIO	Empresas Atendidas	Empresas Creadas	Apoyo Fondo PYME millones ($)	Participación complementaria millones ($)
2004	349,607	6,560	1,154	1,664
2005	130,281	8,645	1,818	10,361
2006	166,633	7,976	3,109	5,296
2007	194,531	5,884	3,196	1,818
2008	105,084	8,887	4,733	3,784
2009	79,921	7,361	3,337	2,157
2010	98,008	9,320	3,508	2,134
2011	91,209	10,689	3,488	1,681
2012	163,710	10,767	3,905	3,120

Fuente: Fondo Pyme (2012).

[1] A través de apoyos de carácter temporal, que **fomenten la creación,** desarrollo, consolidación, viabilidad, productividad, competitividad y sostenibilidad de las micro, pequeñas y medianas empresas

Asimismo, el Gobierno Federal inició en ese mismo año el impulso a la creación de empresas o *Entrepreneurship* (también llamado emprendimiento, emprendizaje o emprendedurismo) a través de Incubadoras de empresas concentradas en el Sistema Nacional de Incubación de Empresas, que brinda información a los emprendedores sobre el concepto de incubadora de negocios y la red de éstas en el país. En el año 2010 se contaba con 500 incubadoras de empresas, de las cuales 217 son de negocios tradicionales, 262 de tecnología intermedia y 21 de alta tecnología. Los emprendedores del rango de edad **14 a 19 años atendidos por las incubadoras suman un 8%** (Sistema Nacional de Incubación de Empresas, 2010).

Para tener más empresas de nueva creación, se necesitan emprendedores, y los emprendedores no "se hacen" de la noche a la mañana. A pesar de que existen muchos programas de fomento de actitudes en universidades, sería conveniente que comenzaran antes, ya que **la educación en actitudes y valores es un proceso largo.** Por lo tanto, cuanto antes comience, mejor, señalan Kourilsky (1995), Ibañez (2001), Krauss (2007), Heilbrunn (2008), Alda (2010), Alcaráz (2011) y el WEF (2011).

Los niños, cualquiera sea su edad, **tienen más capacidades que las que generalmente se les reconocen** y, si cuentan con el respaldo de los adultos, por lo general estarán a la altura de las circunstancias (UNICEF, 2002). Sabemos que un niño es, a menudo, expuesto al emprendimiento desde edad temprana, es decir, experimenta problemas en la escuela, problemas de trabajo, disfruta con la exposición al riesgo, y es, por decirlo así, completamente independiente (UNICEF, 2002). Debido a lo anterior, es vital reconocer la importancia de las actitudes y habilidades en estimular actividades emprendedoras y reconocer la necesidad de cambiar y desarrollar tales actitudes apropiadamente. La educación es la clave de este proceso de cambio (Kovalainen, 2005).

Basándonos en lo anterior, tenemos resultados de investigación empírica en estudiantes universitarios. Sin embargo, la necesidad de estimular y trabajar de forma constante las actitudes emprendedoras hasta que puedan desarrollar

oportunidades de negocio plantea la conveniencia de cubrir el espacio existente entre la infancia y los estudios superiores universitarios. En particular, se trata de una **franja de edad que se caracteriza por los cambios profundos** y rebeldes de la adolescencia y que tiene implicaciones propias y específicas de este momento incipiente de la edad adulta.

Autores como Triandis (1974), Robinson, Stimpson, Huefner y Hunt (1991), Ibáñez (2001), Krauss (2007), Alda (2010) o Alcaráz (2011) reconocen la **importancia de las actitudes** y las consideran modificables. Alcántara (1992) analiza varios métodos para educarlas, de los cuales se ha optado por el método de la motivación como el mejor para las actitudes emprendedoras (Krauss, 2007).

Ibáñez (2001) hace énfasis en la formación de actitudes en estudiantes, tarea mucho más compleja que transmitir conocimientos, por el hecho de que no es algo tan tangible como los conocimientos. Complementariamente, Krauss (2007) llegó a la conclusión de que **sí es posible formar emprendedores** empleando una determinada metodología que se basa en los siguientes factores: necesidad de logro, control percibido interno, autoestima y riesgo y, además, incluye la innovación y la creatividad. Los cuales reconocen que son esenciales para el emprendedor.

El *Global Entrepreneurship Monitor* (Corduras, Levie, Kelley, Sæmundsson, y Schøtt, 2010, en adelante GEM) en su informe especial "Una perspectiva global sobre la Educación y Formación emprendedora" cita que **la educación y formación emprendedora implica mucho más** que el desarrollo de habilidades empresariales concretas, puesto que puede influir en la motivación de un individuo para alcanzar metas que, de otro modo, podrían parecerle imposibles o demasiado arriesgadas. En resumen, puede generar entre los individuos el deseo de poner en marcha iniciativas de negocio y una imagen positiva del emprendimiento.

Autores recientes han demostrado que hay definiciones sobre emprendimiento en torno a la preparación de los estudiantes para el mundo de los negocios que

son limitativas tanto para los estudiantes como para la comunidad de profesores. En lugar de una definición más amplia que considera la educación sobre emprendimiento como un proceso a través del **cual los estudiantes adquieren una amplia gama de competencias** que pueden aportar mayores beneficios individuales, sociales y económicos pues las competencias adquiridas se prestan para ser aplicadas en todos los aspectos de la vida de las personas (European Union, 2011).

El espíritu emprendedor en este sentido se refiere a la capacidad de la persona para **transformar las ideas en acción**. Incluye la creatividad, la innovación, la asunción de riesgo, así como la capacidad de planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. Esto apoya a toda persona en el día a día en su vida en el hogar y en la sociedad, hace que los empleados sean más conscientes del contexto de su trabajo y estén en mejores condiciones de aprovechar las oportunidades, y proporciona una base para los emprendedores que establecen una actividad social o comercial. La educación sobre emprendimiento es, pues, acerca de lo amplio de la vida, así como el desarrollo de competencias para toda la vida (*European Union*, 2011).

Por todo ello, planteamos el estudio de las actitudes emprendedoras de estudiantes jóvenes de secundaria en México para **complementar lo ya realizado** y cubrir el espacio existente entre la edad de estudiantes. El sistema educativo en México está formado por el obligatorio que incluye los niveles de preescolar (3 a 5 años de edad), primaria (6 a 11 años de edad) y secundaria (12 a 15 años de edad).

Además, consideramos lo relevante del tema en la actualidad y **el impacto que puede representar para la economía del país**. A partir de los resultados que se obtengan, y con el fin de dar a este trabajo una dimensión más amplia que permita incorporar mejoras al mundo docente y empresarial, podremos elaborar una propuesta de cambio en los planes de estudio en educación secundaria para impulsar el desarrollo de actitudes emprendedoras.

A continuación, empezaremos con aspectos relacionados con el planteamiento del problema, donde, además, establecemos los objetivos, formulamos las preguntas y presentamos la justificación de la investigación.

1.2 Planteamiento

Con esta investigación pretendemos **conocer cuáles son las actitudes emprendedoras de estudiantes de secundaria** (12 - 15 años), en el área de la ciudad de México, específicamente realizaremos un análisis exploratorio de las actitudes de los estudiantes de las escuelas localizadas en el municipio de Naucalpan, Tlalnepantla y Tepotzotlán que acepten nuestra invitación de participar, ya que no existe un programa de formación de actitudes emprendedoras dentro del sistema de educación secundaria. Con todo ello, se podrá plantear recomendaciones de cara a mejorar las condiciones formativas de este colectivo.

1.2.1 Definición de objetivos

Como ya hemos dicho, el objetivo general de la investigación es **realizar un análisis exploratorio de actitudes emprendedoras** en estudiantes de educación secundaria (12 - 15 años) del área de la ciudad de México, específicamente de las escuelas localizadas en el municipio de Naucalpan, Tlalnepantla y Tepotzotlán que acepten nuestra invitación de participar. De ahí se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Identificar si las actitudes de los estudiantes de secundaria (12 – 15 años) se ven afectadas por su edad.
- Identificar las actitudes emprendedoras en estudiantes de secundaria (12 – 15 años) con padres emprendedores.
- Identificar las actitudes emprendedoras en estudiantes de secundaria (12 – 15 años) con padres empleados por una empresa.
- Identificar las actitudes emprendedoras en estudiantes de secundaria (12 – 15 años) según estudien en una escuela pública o privada.
- Identificar las actitudes emprendedoras en estudiantes de secundaria (12 – 15 años) según sean hombres o mujeres.

- Identificar variables independientes que afectan las actitudes emprendedoras de estudiantes de secundaria (12 – 15 años).
- Identificar la existencia de programas de formación y/o buenas prácticas para el desarrollo de actitudes emprendedoras de estudiantes de secundaria (12 – 15 años).

Si bien no puede considerarse un objetivo propiamente dicho, como veremos en el apartado sobre metodología, también tenemos el reto de identificar escalas de medición de actitudes emprendedoras específicas para nuestro colectivo, válidas y confiables, en caso de no tener acceso a ellas elaborar una propia.

Uno de los principales intereses de esta investigación es la preocupación de diferentes países por desarrollar y contar con individuos que sean capaces de traducir sueños en acciones emprendedoras, dentro del ámbito donde se encuentren, por lo que al final de todo el estudio planeamos plantear recomendaciones de cara a mejorar las condiciones formativas para el desarrollo de actitudes emprendedoras en estudiantes de secundaria (12 - 15 años).

1.2.2 Preguntas de investigación

Las preguntas que **estimulan nuestra investigación** y a las que la misma pretende dar respuesta son las que a continuación se plantean:

i. ¿Existen algunas diferencias entre las actitudes emprendedoras en estudiantes de secundaria (12 – 15 años) según su edad?
ii. ¿Existe alguna diferencia entre las actitudes emprendedoras de estudiantes de secundaria (12 – 15 años) con padres emprendedores.
iii. ¿Existe alguna diferencia entre las actitudes emprendedoras de estudiantes de secundaria (12 – 15 años) con padres empleados por una empresa.
iv. ¿Existe alguna diferencia entre las actitudes emprendedoras de estudiantes de secundaria (12 – 15 años) según estudien en una escuela pública o privada.

v. ¿Existe alguna diferencia entre las actitudes emprendedoras de estudiantes de secundaria (12 – 15 años) según sean hombres o mujeres?
vi. ¿Qué variables afectan a la actitud emprendedora de estudiantes de secundaria (12 - 15 años)?
vii. ¿Existen programas de formación y/o buenas prácticas de estudiantes de secundaria (12 – 15 años).

Entre las principales contribuciones de este estudio podríamos destacar la aportación de mayor conocimiento sobre el emprendedor, sus actitudes, el proceso de emprendimiento y los programas de formación emprendedora para adolescentes. Además de, contribuir con una escala que permita descubrir si existen actitudes emprendedoras entre los estudiantes de secundaria de la Cd. De México y zona conurbada.

También consideramos que podrían ser contribuciones importantes de esta investigación:

1. La revisión de programas, organizaciones e instituciones regionales, nacionales o globales dedicadas a fomentar las actitudes emprendedoras de los adolescentes.
2. La revisión de estudios anteriores enfocados en descubrir las características del perfil emprendedor, necesarias para el emprendimiento.
3. La revisión de instrumentos de evaluación de actitudes emprendedoras, para la selección de la escala apropiada o el diseño de una que cubra las necesidades de medición específicas determinadas en el estudio.
4. La propuesta de diseño de un programa formativo enfocado al desarrollo de actitudes y competencias emprendedoras basándose en el modelo conceptual del presente estudio.

Cabe señalar que prácticamente no hay estudios que permitan integrar los elementos antes mencionados de manera completa, y que presenten propuestas concretas en al ámbito formativo de estudiantes de secundaria. Por tanto, creemos que las aportaciones de este estudio pueden ser de interés para:

- ✓ Las autoridades educativas del país, ya que el desarrollo de actitudes emprendedoras en los jóvenes, a mediano y largo plazo, repercutirá en el desarrollo de la economía.
- ✓ Universidades del país, ya que pueden corroborar los grandes esfuerzos que se están haciendo, mundialmente, para desarrollar las actitudes emprendedoras desde temprana edad, para incrementar el emprendimiento.
- ✓ Las escuelas secundarias de la Cd. De México y zona conurbada, ya que al contar con programas que desarrollen las actitudes emprendedoras de los jóvenes estudiantes pueden incrementar la matrícula escolar, por el interés de los padres en el futuro de sus hijos.
- ✓ Los estudiantes de secundaria, quienes pueden descubrir todas las posibilidades que existen fuera del país para su propio desarrollo y crecimiento.

1.3 Justificación del estudio

La actividad emprendedora representa uno de los principales **motores del crecimiento económico** y se le atribuye la mayoría de los desarrollos de nuevos negocios y la creación de empleo en los Estados Unidos (Timmons y Spinelli, 2009).

El emprendimiento es el resultado de la combinación de varios factores: individuo, organización y factores medio ambientales que influyen en cómo y por qué se produce el emprendimiento de la manera en que lo hace (Lumpkin y Dess, 1996). El renombrado economista Schumpeter (1934, citado por Bygrave y Zacharakis, 2008) considera el emprendimiento como el proceso por el cual la economía en su conjunto progresa.

El nacimiento de nuevos negocios da vitalidad al mercado y los emprendedores protagonizan hoy día una revolución que está transformando y **renovando las economías del mundo**. Por ejemplo, en Estados Unidos, en el periodo 1998 / 1999, los pequeños prometedores negocios con menos de 100 empleados crearon dos tercios de los 2,6 millones de nuevos empleos y, de acuerdo con

datos recientes, fueron responsables de todos los nuevos empleos del periodo 2000 y 2001 (Bygrave y Zacharakis, 2008).

De modo que, los emprendedores son los creadores, innovadores y los líderes que, más que otros, cambian la forma en que vivimos, trabajamos, aprendemos, jugamos y lideramos. Los emprendedores **crean nuevas tecnologías, productos, procesos y servicios** que se convierten en las nuevas industrias que, con el tiempo, manejan la economía y son responsables del 95% de la creación de riqueza en Estados Unidos desde 1980 (Timmons y Spinelli, 2009).

Coincidimos con varios autores como Bygrave y Zacharakis (2008), y De Nardi, Doctor, & Krane (2007), en su análisis de la información recolectada por el Consejo de la Reserva Federal en el estudio de finanzas del consumidor (*Survey of Consumer Finances SCF,* 1989 - 2004), concluyen que los emprendedores son una fuente de creación de riqueza importante en la economía de Estados Unidos porque inician nuevos negocios, introducen nuevas ideas o conceptos de negocio, invierten grandes cantidades de su riqueza neta en sus negocios y toman grandes riesgos para obtener retornos potencialmente grandes.

Angelelli y Prats (2005), en su documento, que busca aportar pautas y ejemplos prácticos para apoyar a las organizaciones interesadas en fomentar la actividad emprendedora en América Latina y el Caribe, señalan que los emprendedores y las nuevas empresas se han convertido en un objetivo central para acelerar el progreso económico y social de las naciones.

De acuerdo con Minniti y Bygrave (1999), se ha demostrado que los individuos involucrados en la actividad emprendedora **confían en sus habilidades** más que aquellos no involucrados en actividades emprendedoras, siendo de la misma edad, educación, etc., y tienen menos probabilidad de que el miedo los prevenga a la hora de iniciar su negocio propio. La presencia de modelos o ejemplos es importante cuando consideramos la transferencia de empleado a trabajador por cuenta ajena y es necesario tener una actitud positiva hacia el riesgo y un deseo de asumirlo.

Si bien el emprendimiento se basa en actitudes y habilidades, tenemos que tener en cuenta que las actitudes pueden considerarse como una forma dinámica de interacción con la que un individuo se relaciona con la actitud objeto, cambiando en el tiempo y de una situación a otra. En un contexto socio-psicológico, la actitud se define como **la predisposición a responder de una forma** generalmente favorable o de manera desfavorable con respecto al objeto de la actitud (Minniti y Bygrave, 1999).

El desarrollo de ciertas actitudes, pueden **potenciar la acción emprendedora** (De Nardi et al., 2007; Kovalainen, 2005; Birley, 2002; Robinson et al., 1991). Sin embargo, la carencia de estas mismas actitudes y habilidades pueden paralizar el emprendimiento (De Nardi et al., 2007; Steensma et al., 2001; Jackson y Rodkey,1994). De hecho, existen barreras informales que inhiben su desarrollo y no hay herramientas rápidas disponibles para eliminarlas de la actividad emprendedora (Kovalainen, 2005).

La educación sobre emprendimiento en las escuelas primarias y secundarias también ha atraído cierta atención académica (Gasse, 1985; Kourilsky, 1995 citado en Heilbrunn, 2008). Por ejemplo Filion y Gasse (citados en Heilbrunn, 2008) sostienen que **la niñez y la adolescencia son los periodos preferidos** para desarrollar actitudes positivas hacia el emprendimiento y adquirir conocimientos básicos sobre el tema (Peterman y Kennedy, citados en Heilbrunn, 2008).

El sistema educativo es un área clave donde es posible intervenir y presentar la iniciativa empresarial como una alternativa viable al empleo dependiente. Además, también están las recomendaciones del plan de acción de la Unión Europea (citado en Frank, Korunka, Lueger y Mugler, 2005) para **promover el emprendimiento y la competitividad**, que atribuyen gran importancia a la esfera de la educación en relación con el fomento de nuevas empresas y de nuevos negocios. El plan llama a los estados miembros a hacer frente a cuestiones como la siguiente: ¿cómo promover el espíritu emprendedor a través

del sistema educativo desde la escuela primaria hasta la universidad y colegios tecnológicos?

México es un país que quiere hacer crecer su economía y es consciente de que una forma de lograrlo es **impulsando la creación** de pequeñas y medianas empresas (en adelante Pymes), y de que quienes logran establecer este tipo de negocios son los emprendedores. Como cita el informe especial del GEM (Corduras et al., 2010), la educación es una de las bases más importantes para el desarrollo económico y el emprendimiento es un importante motor para la innovación y el crecimiento económico.

Actualmente, encontrar un trabajo para toda la vida ya no es una realidad para estudiantes que salen de la escuela y entran al mercado laboral del siglo XXI (Lewis, 2005). Es más, las tendencias en el sistema económico del mundo actual han **creado un trabajo diferente** y valores empresariales que, a su vez, crean la necesidad a estudiantes de observar el trabajo de una manera diferente y abordar la tarea de búsqueda de empleo a partir de una perspectiva diferente.

También argumenta Lewis (2005) que el nuevo contexto de trabajo es altamente evolucionado y cada vez más fragmentado. Fenómenos como la globalización y el comercio electrónico reflejan esta situación emergente. Las perspectivas de carrera **ya no toman necesariamente una progresión lineal,** basada en la acumulación de experiencia. Como resultado, las trayectorias de carrera no están necesariamente ligadas a la cronología, la edad ya no es un predictor de la condición de la experiencia, el rango o el empleo.

Para evitar los efectos negativos y potenciar el desarrollo de las **habilidades y actitudes emprendedoras**, el papel de la administración pública puede resultar relevante (Angelelli y Prats, 2005). Algunas de las políticas que pueden adoptarse para acelerar la actividad emprendedora son, según Kovalainen (2005):

i. Incluir el emprendimiento en la educación básica.
ii. Promocionar las mejores prácticas y las historias de éxito para demostrar que todo mundo puede hacerlo.
iii. Diseñar programas de educación que se enfoquen en desarrollo de habilidades y complementar con iniciativas para el cambio de actitudes. La educación es la clave de este proceso de cambio por lo que es vital un fuerte compromiso con la educación emprendedora.

Conforme al GEM (Corduras et al., 2010), **el espíritu emprendedor** se considera la principal fuente de innovación en casi todas las industrias, conduciendo al nacimiento de nuevas empresas y al crecimiento y renovación de organizaciones ya consolidadas.

La educación emprendedora juega un papel fundamental en **la formación de actitudes, habilidades y cultura desde la educación primaria hasta el final de los estudios** (Corduras et al., 2010). Además, las habilidades, actitudes y comportamiento de emprendedores se pueden llegar a aprender, y la exposición a la formación emprendedora a lo largo de la vida de aprendizaje del individuo --comenzando en la juventud, pasando por la edad adulta y llegando hasta la educación superior-- es imprescindible.

Según Kourilsky (1995), para que la educación sobre emprendimiento funcione, hay que **educar con éxito** cada una de las tres siguientes áreas: el reconocimiento de la oportunidad, el acopio de recursos ante la presencia del riesgo y la creación de una empresa. Cuando la autora se pregunta por qué la educación sobre emprendimiento bien intencionada está perdiendo enfoque, responde que el problema radica en una inadecuada atención a un reto estratégico fundamental: las necesidades educativas significativamente diferentes de las poblaciones críticas hacia la iniciación, ejecución y apoyo al emprendimiento, así como las correspondientes diferencias entre la educación en la creación de empresas, el comportamiento empresarial y el emprendedurismo.

De acuerdo con Kourilsky (1995), la implementación del emprendimiento y **la Pirámide de Apoyo es un modelo útil para entender** el desafío estratégico y para identificar los ámbitos prioritarios en los cuales hay que centrar los esfuerzos de educación sobre emprendimiento.

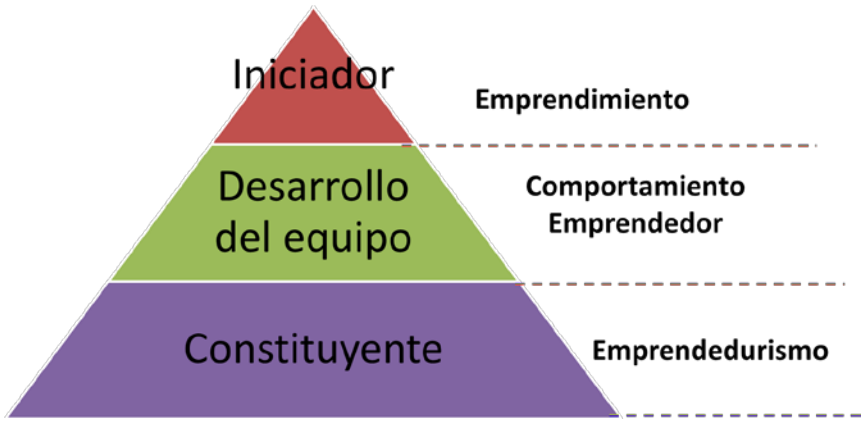


Figura 1. Modelo de la implementación del emprendimiento y pirámide de apoyo.
Fuente: Kourilsky (1995).

Así vemos que el **iniciador tiene la capacidad de identificar buenas oportunidades** de mercado y las habilidades y la pasión para perseguir esas oportunidades en la presencia de riesgo. Además, puede ver lo que otros han pasado por alto y está dispuesto a adoptar acciones cuando los demás dudan. Los iniciadores asumen riesgos tenaces, son racionales, están cómodos con la ambigüedad del día a día y son capaces de aprovechar el pensamiento divergente en la creación de nuevas empresas (Kourilsky, 1995).

Por otro lado, sorprendentemente los resultados de Kourilsky (1995) muestran que hasta un 25% de los niños de nivel preescolar manifiestan las **aptitudes, características, y sobre todo, la persistencia del iniciado**r (tenaz, tomadores de riesgo razonado, cómodos con la ambigüedad y capaces de pensamiento divergente para la creación de empresas), mientras que estas mismas aptitudes, características y persistencia se encuentran sólo en el 3% de estudiantes que se gradúan de la escuela secundaria.

Continuando con Kourilsky (1995), los miembros del nivel Constituyente se ven a sí mismos como partes interesadas en el crecimiento continuo del

emprendimiento y sus efectos positivos sobre el **crecimiento económico y personal**. La implementación de la iniciativa empresarial y la Pirámide de Apoyo sirve de marco organizado para la comprensión de los logros y las deficiencias; de la educación en emprendedurismo al nivel Constituyente; de la educación en el comportamiento empresarial en el nivel de Equipo de Desarrollo; y de la educación en emprendimiento a nivel de Iniciador.

Dentro de las recomendaciones que ofrece la autora Kourilsky (1995), están:

1. **Concentrar recursos y esfuerzos en el nivel inicial** de la pirámide y en el emprendimiento que se deriva de este nivel.
2. Fomentar el desarrollo y la infusión de los programas de educación emprendedora, que se dirigen expresamente a la habilitación de nuevos cuerpos de iniciadores exitosos, quienes representarían la próxima generación de emprendedores.

Al hacerlo, se asegurará que aquellos jóvenes cuyo sistema de valores tiene consistencia con el emprendedurismo, que tienen la predisposición hacia el ambiente empresarial y que tienen **el sueño de embarcarse en el proceso emprendedor** del inicial, tendrán acceso a los conocimientos, habilidades y experiencias personales para maximizar su probabilidad de éxito. Así, incluso pueden fomentar el crecimiento personal de todos en el emprendimiento, tan importante para su propio bien (Kourilsky, 1995).

El Foro Económico Mundial (Volkmann, Wilson, Mariotti, Rabuzzi, Vyakarnam y Sepulveda, 2009, en adelante WEF) ve un enorme potencial en la **inversión en la educación sobre emprendimiento** para el fomento del talento y desarrollo de la próxima ola de líderes e innovadores, que no sólo van a crear empleos y valor para la sociedad, sino también empoderar a otros para crear un futuro mejor. Asimismo, cree que las habilidades empresariales, actitudes y conductas **pueden ser aprendidas** y que debe haber una exposición a la educación sobre emprendimiento a lo largo de la educación de un individuo, desde temprana edad y continuando hasta la edad adulta (educación superior).

El WEF (Volkmann et al., 2009), a través de su iniciativa de educación global, establece que la educación sobre emprendimiento es fundamental para el desarrollo de habilidades empresariales, actitudes y comportamientos que son la base para el **crecimiento económico**. El acceso y la exposición al emprendimiento dentro de los sistemas educativos, en todos los niveles, son importantes, ya que son la forma de alcanzar a la audiencia objetivo fuera de los sistemas educativos tradicionales.

Conforme **la iniciativa de educación global** (Volkmann et al., 2009) sus objetivos son:

1) Destacar y dar a conocer la importancia de la educación sobre emprendimiento para el impulso y crecimiento económico y logro de los objetivos del Milenio (ONU)[2].
2) Consolidar los conocimientos existentes y las buenas prácticas en la educación sobre emprendimiento en todo el mundo para el desarrollo de nuevas e innovadoras herramientas, enfoques y métodos.
3) Formular recomendaciones a los gobiernos, la academia, el sector privado y otros actores sobre el desarrollo y métodos de enseñanza de programas educativos sobre emprendimiento eficaces.
4) Iniciar un proceso donde las recomendaciones puedan ser discutidas a nivel mundial, regional, nacional y local e implementadas con la participación de los interesados.

Finalmente, el WEF (Volkmann et al., 2009) señala que el emprendimiento nunca ha sido más importante que en este momento de crisis financiera. Al mismo tiempo, la sociedad se enfrenta a retos que se extienden mucho más allá de la economía. La **innovación y el emprendimiento ofrecen un camino a seguir** para resolver los desafíos globales del Siglo XXI: la construcción del desarrollo sostenible, la creación de empleos, la generación y recuperación del crecimiento económico y fomento del bienestar humano. Ahora más que nunca se necesita innovación, nuevas soluciones, enfoques creativos y nuevas formas de operar. De acuerdo con el WEF (Volkmann et al., 2009) estamos en territorio

[2] En septiembre del 2000 se llevó a cabo la **Cumbre del Milenio** donde los objetivos acordados en esta Cumbre se conocen ahora como los "**Objetivos de Desarrollo del Milenio**".

inexplorado que requiere de gente en todos los sectores y de todas las edades que puedan "pensar fuera de la caja"[3] para identificar y aprovechar oportunidades y cambiar paradigmas de nuevas maneras.

La Comisión Europea (Agencia Ejecutiva de Educación Audiovisual y Cultura, 2012) específica que Europa se enfrenta a una serie de desafíos que sólo pueden ser satisfechos si tiene **ciudadanos innovadores, bien educados y emprendedores** que, independientemente de su clase social, tengan el espíritu y la curiosidad de pensar en nuevas formas, y el valor de conocer y adaptarse a los retos a los que se enfrentan. Por otro lado, una economía dinámica e innovadora que es capaz de generar los empleos que se necesitan, requiere un mayor número de jóvenes que estén dispuestos y sean capaces de convertirse en emprendedores, que puedan iniciar un negocio y desarrollar con éxito sus propias empresas comerciales o sociales, o que sean innovadores en las organizaciones en las que trabajan.

Para la Comisión Europea (Agencia Ejecutiva de Educación Audiovisual y Cultura, 2012), la educación es clave para **moldear las actitudes de los jóvenes**, habilidades y cultura, y es vital que la educación sobre emprendimiento se aborde desde edad temprana, ya que es esencial no sólo para dar forma a la mentalidad de los jóvenes, sino también para proporcionar las habilidades y conocimientos que son fundamentales para el desarrollo de una cultura empresarial. En este sentido, la Comisión Europea ha promovido durante mucho tiempo la educación sobre emprendimiento (Agencia Ejecutiva de Educación Audiovisual y Cultura, 2012).

Dentro de la agenda de educación y formación, el marco estratégico para la cooperación, educación y formación europea 2020, tiene como su cuarto objetivo estratégico de largo plazo **mejorar la creatividad y la innovación**, incluyendo el emprendimiento, en todos los niveles de educación y formación[4].

[3] Expresión en Inglés *to think out of the box* que significa capacidad de pensar en forma diferente

[4] Liga disponible en: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1120_en.htm consultada el 06.06.12

La Comisión Europea (Agencia Ejecutiva de Educación Audiovisual y Cultura, 2012) continúa su apoyo a través de la estrategia Europa 2020, donde la necesidad de **integrar creatividad, innovación y emprendimiento** en los sistemas educativos se destaca en tres programas insignia: juventud en movimiento, un programa de nuevas habilidades y empleos, y la unión para la innovación.

Según la Comisión Europea, la mayoría de los países europeos enfrentan la educación sobre emprendimiento con estrategias o iniciativas nacionales. Esto refleja claramente el amplio reconocimiento de la **importancia de la educación sobre emprendimiento en Europa**. Casi la mitad de los países han incorporado, dentro de estrategias amplias, los objetivos vinculados con la promoción de la educación emprendedora (aprendizaje para toda la vida, educación y juventud, y crecimiento), mientras que varios países, ubicados principalmente en el norte de Europa, han puesto en marcha estrategias específicas para la educación sobre emprendimiento (Agencia Ejecutiva de Educación Audiovisual y Cultura, 2012).

En cuanto a América Latina, de acuerdo al WEF (2011), el reciente crecimiento ha sido impulsado, en gran medida, por el incremento en los precios de las materias primas. Para ampliar este crecimiento en el futuro, la región debe ir más allá de los productos básicos y **mejorar la competitividad**. Los países que califican mejor en la competitividad internacional, en general, tienen tanto un mayor ingreso per cápita como menor desigualdad. No obstante, la falta de competitividad, por desgracia, une casi toda América Latina, a excepción de Chile.

El WEF (2011) también especifica que **la educación es clave para mejorar la competitividad.** Las empresas deben trabajar con el gobierno para cambiar los sistemas educativos y para ofrecer conjuntos de habilidades nuevas para una nueva economía. Por su parte, las escuelas deben adaptarse y enseñar nuevas habilidades. En este sentido, los gobiernos deberían fomentar opciones tales como las escuelas técnicas, que puedan enseñar habilidades laborales en meses, en lugar de años.

Pero la educación, según el WEF (2011), también implica la educación del consumidor, lo que hace a los mercados internos más eficientes y a las empresas más competitivas. De modo que aquí entra en juego la enseñanza **de habilidades para emprender**; a saber: cómo escribir planes de negocios detallados y realizar presentaciones atractivas para los inversores. Las zonas de competencia y clusters[5] de alta tecnología también pueden ayudar a desarrollar talento local.

Para Mestres (2011), el emprendimiento es uno de los cimientos sobre los que se construyen la competitividad y la prosperidad económica de cualquier nación. **La cultura emprendedora está estrechamente ligada a la iniciativa y la acción**. Un emprendedor es capaz de innovar, adaptarse a su entorno, tiene ganas de hacer cosas nuevas y de hacerlas de forma diferente.

Según Mestres (2011), hay un componente nato, que es la **no aversión al riesgo, las ganas de atreverse, de probar lo nuevo** que también se aprende y, en este sentido, el contexto es imprescindible. Un entorno con familiares emprendedores normaliza y facilita el auto-ocupación y un entorno que no reconoce el valor de emprender dificulta llevar a cabo las propias ideas. Actitudes básicas como la curiosidad, la motivación y la no aversión al riesgo son imprescindibles, pero también es cierto que hay maneras de potenciar y desarrollar las ganas de aprender y de hacer algo nuevo.

Para lograrlo, en primer lugar, es necesario solucionar las carencias que la educación presenta hoy en día: **falta de valores culturales del espíritu emprendedor,** desconocimiento de las oportunidades del emprendimiento y falta del desarrollo de habilidades empresariales (Mestres, 2011). Además, se debería favorecer un cambio en la metodología didáctica: pasar del estilo tradicional al estilo emprendedor, poniendo más énfasis en la práctica, proponiendo objetivos negociados y considerando a estudiantes como centro del proceso de aprendizaje y a la evaluación como mecanismo de mejora.

[5] Palabra en inglés que se usa en español y significa: una concentración geográfica de empresas, instituciones y universidades que comparten el interés por un sector económico y estratégico concreto.

Mestres (2011) finaliza dejando claro que **el éxito empresarial no es una cuestión de azar** ni de casualidad, sino de autoconfianza, ingenio, observación, estudio y preparación, trabajo, realismo y valor. Por ello, es importante planificar, organizar, examinar y conocer el mercado, la economía y nuestras propias capacidades[6].

Todo lo expuesto hasta ahora ha sido importante en la justificación y necesidad de desarrollo de este trabajo donde determinaremos **cuáles son las actitudes emprendedoras** de estudiantes de secundaria (12 -15 años) y que programas de formación de actitudes emprendedoras existen. A partir de los resultados obtenidos, elaboraremos unas recomendaciones para el desarrollo de actitudes emprendedoras en estudiantes de secundaria (12 -15 años) a fin de que, desde temprana edad, desarrollen estas actitudes y las puedan aplicar en el futuro y, así, contribuyan con el crecimiento del país.

Las aplicaciones del estudio presentado pueden ser varias y beneficiarán a los agentes implicados en el **desarrollo de actividades emprendedoras** de distintas maneras. Entre ellas, los datos obtenidos podrían:

- ser de **utilidad para incrementar** la sensibilidad y la comprensión de las actitudes emprendedoras en estudiantes de secundaria (12 -15 años),
- sensibilizar y concienciar a los agentes involucrados en la educación de los jóvenes (padres, tutores, profesores...) de la **importancia de fomentar** actitudes emprendedoras en ellos.
- servir como base para el **diseño de cursos específicos** de desarrollo de actitudes emprendedoras para la educación secundaria del sistema de educación privada y pública del área metropolitana de la ciudad de México,
- dotar un **instrumento para la medición de actitudes** emprendedoras para estudiantes de secundaria (12 -15 años), que pueda generar, junto con la medición del resto de los tramos de edad,

[6] Liga disponible en: http://www.educaweb.com/noticia/2011/05/02/como-fomentar-cultura-emprendedora-4748/ (Mestres, 2011) consultada el 06.07.12.

un observatorio de seguimiento y mejora de los resultados de la labor pedagógica desarrollada por los educadores tanto en México como en otros países o regiones.

1.4 Modelo conceptual de la investigación

En este apartado analizaremos algunos modelos de intenciones, en los que las actitudes son un elemento importante. Alonso (2012) argumenta que la decisión de actuar de forma emprendedora se forma bajo un contexto, en el cual tanto los factores internos y externos tienen un impacto en el **comportamiento intencional**, que es particularmente importante. Por ejemplo, el hacer planes futuros de convertirse en emprendedor, requiere un comportamiento intencional.

La evolución y análisis empírico de los modelos de intenciones empresariales más importantes de acuerdo con Guerrero, Rialp y Urbano (2006) son: el modelo de Shapero (1982) que considera la creación de una empresa como un evento que puede ser explicado por la interacción entre iniciativas, habilidades, gestión, autonomía relativa y riesgo. El modelo de Ajzen (1991), que explica la **formación de la intención emprendedora** a través de tres elementos: las actitudes del individuo hacia el comportamiento, las normas subjetivas como por ejemplo la percepción de la opinión de otras personas y por último la percepción del individuo sobre el control del comportamiento. En ese mismo año, Robinson et al. (1991) generaron la escala de orientación hacia la actitud emprendedora, utilizada en varios estudios empíricos sobre el potencial emprendedor.

Posteriormente, Krueger y Casrud (1993) examinaron la relación entre las actitudes y las intenciones emprendedoras, argumentando que **el iniciar un nuevo negocio es un proceso intencional** que puede ser influido por las actitudes y el comportamiento. Un año después, Krueger y Brazeal (1994) definen el modelo del potencial emprendedor que se basa en el modelo de Shapero (1982) y de Ajzen (1991), mencionados con anterioridad. Por último, el modelo de Davidsson (1995a, b) prueba que las intenciones emprendedoras pueden estar influenciadas por dos elementos: a) la convicción definida por

varias actitudes (logro, autonomía, disposición hacia el cambio, competitividad) y actitudes de dominio y b) la situación actual (véase la Figura 2).

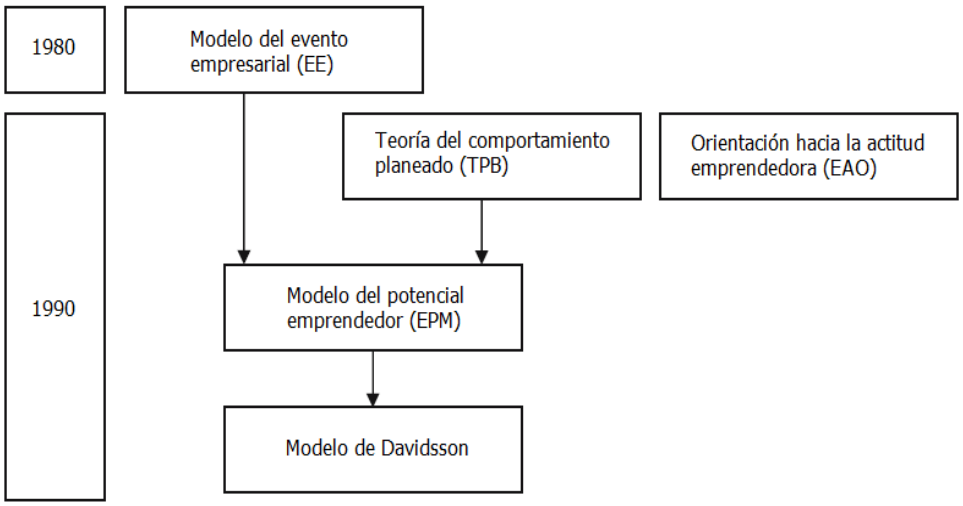


Figura 2. Evolución de los modelos de intención emprendedora.
Fuente: Guerrero, Rialp y Urbano (2006).

Diversos modelos psicológicos que abordan la **relación actitud – intención – comportamiento** (Ajzen, 1991, Ajzen y Fishbein, 1991) defienden que las intenciones son el mejor indicador del comportamiento de una persona en su propósito de llevar a cabo una acción. Aun cuando la intención es un componente clave en la preparación de la mente para la acción (Alonso, 2012).

Un factor central en la teoría de la conducta planificada, de acuerdo con Ajzen (1991), es la intención de la persona para realizar una determinada conducta. Las **intenciones son indicaciones de qué tanto está la gente dispuesta a tratar**, de qué tanto esfuerzo planean ejercer con el fin de realizar la conducta. Como regla general, cuanto más fuerte es la intención de participar en una conducta, mayor probabilidad de llevarla a cabo.

Las percepciones propias que la gente genera acerca de su propio comportamiento regulan qué actividades tienen una **mayor probabilidad de ser llevadas a cabo**. Los estándares personales de conducta proveen una fuente adicional de motivación, ya que es más probable que las personas sigan ciertas estrategias de acción si se espera que produzcan beneficios (Wood y Bandura, 1989).

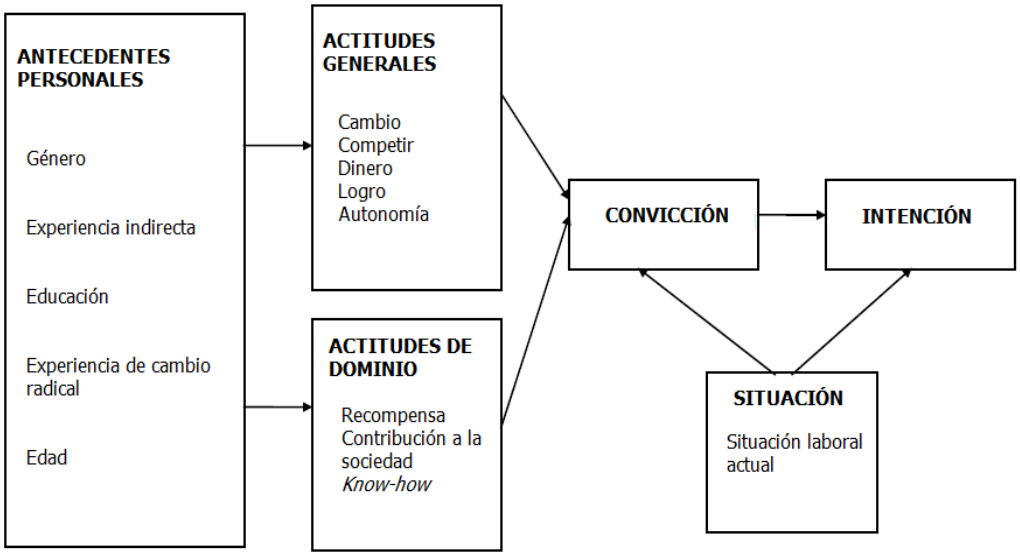


Figura 3. Un modelo económico-psicológico de los determinantes de las intenciones emprendedoras.
Fuente: Davidsson (1995).

El modelo de Davidsson (1995), presentado en la Figura 3, resume y corrobora, de forma clara, muchos hallazgos previos de investigaciones sobre emprendimiento. En éste, se atribuye **influencia directa o indirecta** en las intenciones emprendedoras a todos los grupos de variables incluidas en el modelo. La influencia más fuerte y más directa se atribuyó a la convicción, mientras que la influencia más débil e indirecta resultó ser la educación y la experiencia.

Por otra parte, dado que los atributos que vienen a estar vinculados con la conducta ya están valorados positivamente o negativamente, automáticamente y de forma simultánea **adquirimos una actitud hacia la conducta**. De este modo, aprendemos a favorecer conductas que creemos tienen consecuencias en gran medida deseadas, y a formar actitudes desfavorables hacia los comportamientos que asociamos con consecuencias indeseables. En concreto, el valor subjetivo del resultado contribuye a la actitud en proporción directa a la fuerza de la creencia (Ajzen, 1991).

Otras de las teorías, de forma general argumentan que el comportamiento se explica al ser una respuesta del individuo para dar sentido al entorno en el cual

se encuentra inmerso (Malle, 1999). Para hacer que sus caminos sean exitosos a través de un mundo lleno de retos y amenazas, las personas tienen que **emitir juicios correctos acerca de sus capacidades**, anticipar los efectos probables de distintos eventos y cursos de acción, evaluar las oportunidades y restricciones socioestructurales, y, de acuerdo a esto, regular su comportamiento (Bandura, 2001).

De acuerdo con Elfving (2009) el modelo propuesto por Krueger et al. (2000) y sus colaboradores se basa en gran medida en el trabajo de Ajzen y Fishbein (1975) y su teoría del comportamiento planeado, así como en el trabajo de Shapero (1982) y su teoría del evento empresarial. El trabajo de Shapero (1982) enfocado en **los factores que hacen que suceda un evento empresarial** como la creación de empresas. Su conclusión fue que los eventos empresariales son el resultado de la interacción de factores situacionales y socioculturales. Cada evento empresarial se produce como resultado de un proceso dinámico que proporciona ímpetu situacional que tiene un impacto sobre las personas cuyas percepciones y valores son determinado por su herencia social, cultural y su experiencia previa (Elfving, 2009).

Aprovechando los elementos de los modelos existentes y los resultados de Elfving (2009), surge un marco teórico para comprender cómo las intenciones empresariales emergen. Este modelo es considerado un marco conceptual que todavía tiene que ser probado. Las preguntas de investigación de Elfving (2009) se centraron en determinar cuáles son las características de la intención empresarial y cómo surgía una intención emprendedora. Los resultados de ese estudio se resumen en el modelo de intenciones empresariales en un contexto específico. Este modelo ilustra la estructura **del proceso de formación de la intención empresarial**. Esta estructura posee el poder para provocar un comportamiento empresarial y es, por tanto, útil cuando se trata de comprender el comportamiento empresarial (véase la Figura 4). Sin embargo, el papel de las normas sociales sigue siendo escurridizo ya que influye claramente en el modelo, pero puede ser en realidad una motivación indirecta.

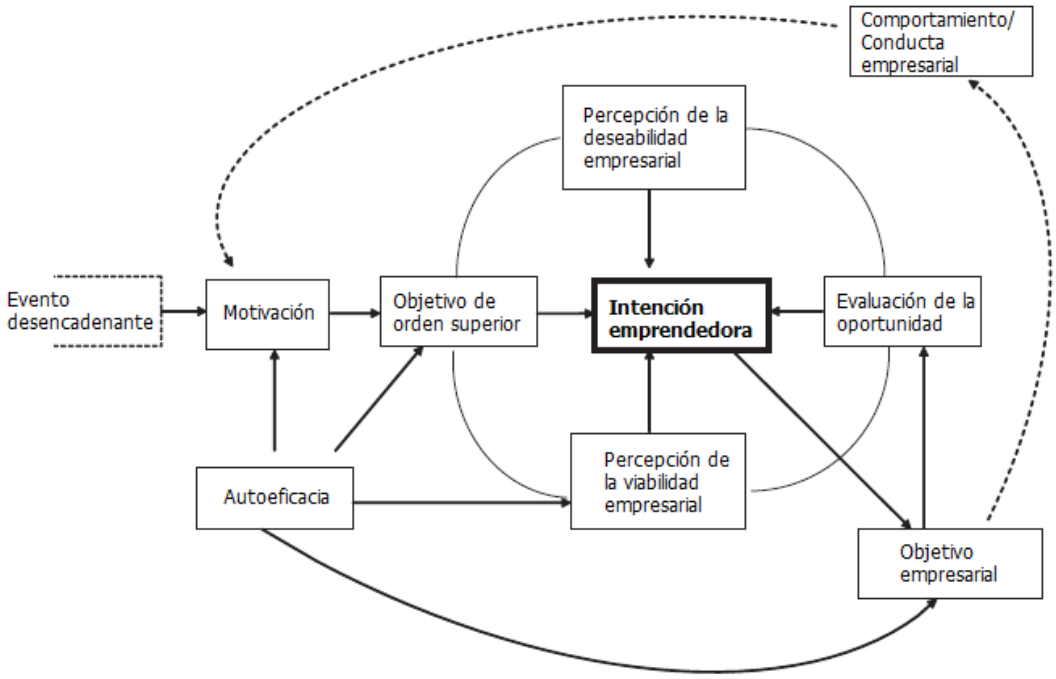


Figura 4. Modelo de intenciones empresariales en un contexto específico.
Fuente: Elfving (2009).

Este modelo propuesto por Elfving (2009), es un modelo de intenciones empresariales diferente, el cual une las motivaciones y metas del modelo tradicional de las intenciones y que además trata de **integrar los diversos elementos cognitivos del emprendedor,** en un modelo más integral que conecta las intenciones con el comportamiento empresarial.

La mayoría de los psicólogos sociales contemporáneos toman el enfoque del proceso de formación de la actitud de Fishbein y Ajzen (2010). Según este modelo, las actitudes se desarrollan razonablemente de las **creencias que tiene la gente** sobre el objeto de la actitud. En términos generales, formamos creencias acerca de un objeto al asociarlo con ciertos atributos, es decir, con otros objetos, características o eventos. En el caso de las actitudes hacia un comportamiento, cada creencia vincula la conducta a un determinado resultado, o a algún otro atributo, como el costo incurrido por la realización de la conducta.

Por su parte, el modelo integrador de predicción del comportamiento de Fishbein y Ajzen (2010) describe que la intención de realizar un comportamiento sigue razonablemente (pero no necesariamente de forma racional) las creencias específicas que las personas tienen sobre el comportamiento. Entonces, "razonado", en este sentido, tiene que ver con la regla general de que si la gente cree que **la realización de una conducta particular es bueno** entonces se sienten fuertemente motivados a realizar el comportamiento, que si creen que la realización de la conducta es malo. Así pues, el modelo integrador representa cualquier comportamiento, sin importar si la conducta se considera racional o irracional (Fishbein y Ajzen, 2010).

Este modelo integrador (Fishbein y Ajzen, 2010) predice que las personas se guían por sus intenciones cuando tienen las habilidades necesarias y los factores ambientales **no obstaculicen el desarrollo del comportamiento** (véase la Figura 5). Por lo tanto, cuando las personas no llevan a cabo un comportamiento recomendado, pero tenían la intención de hacerlo, los objetivos de una intervención no serían para mejorar la intención, ya que el problema no es uno de motivación, sino de competencia (habilidades) y medios (limitaciones ambientales o de los facilitadores. Fishbein y Ajzen, 2010).

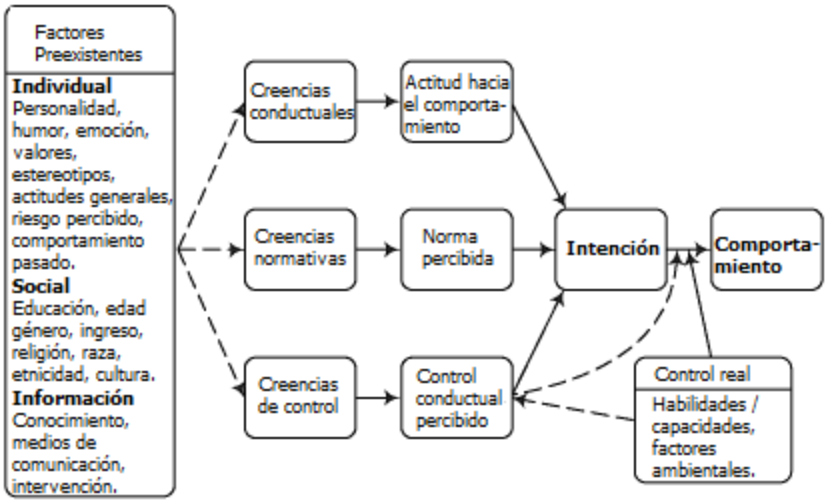


Figura 5. Modelo integrador de predicción del comportamiento.
Fuente: Fishbein y Ajzen (2010).

Este modelo integrador de Fishbein y Ajzen (2010) postula que la intención es una función de tres tipos de percepciones: **actitud, norma percibida, y la**

autoeficacia. La actitud es la evaluación de una persona de qué tan favorable o desfavorable sería el desarrollo de una determinada conducta o comportamiento. Una norma prescriptiva es el grado en que se espera que una importante red social apoye a una persona en la realización de un comportamiento, y una norma descriptiva es el grado en que los miembros de la red social realizan el comportamiento por sí mismos. La norma percibida es la totalidad de estas dos percepciones normativas. La autoeficacia refleja el grado en que una persona se siente capaz de realizar con eficacia un comportamiento.

Un principio central del enfoque de la acción razonada de Fishbein y Ajzen (2010) es que **un pequeño número de variables identificadas** y que en conjunto pueden explicar una proporción sustancial de la varianza en cualquier conducta en cualquier población.

Considerando los modelos de la **relación actitud – intención – comportamiento** anteriores, el desarrollo de las actitudes emprendedoras en estudiantes de secundaria (12 – 15 años) en los que se centra esta investigación se aborda de acuerdo al siguiente **modelo conceptual**:

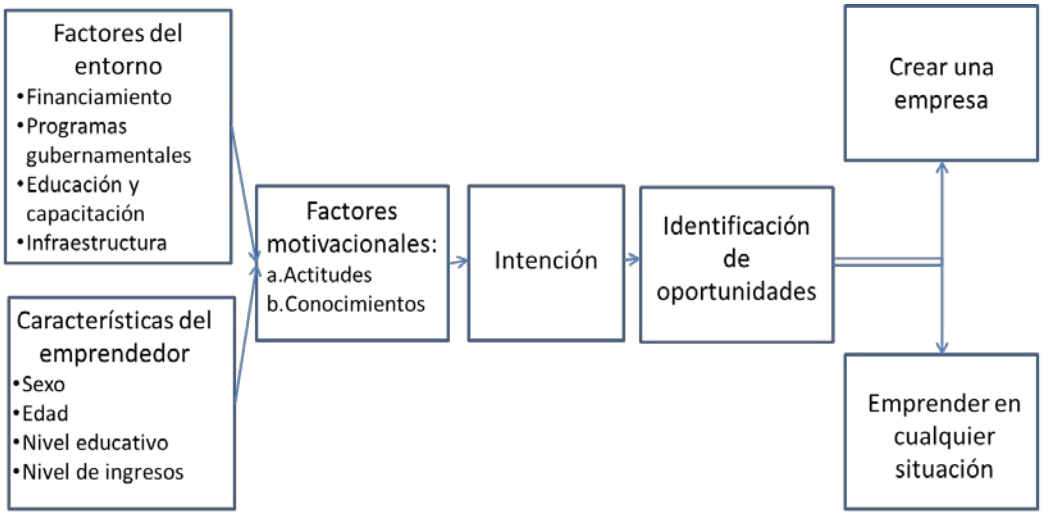


Figura 6. Modelo conceptual de la investigación.
Fuente: Elaboración propia, en base a Fishbein y Ajzen (2010).

Con este modelo conceptual se trata de explicar los **factores que se deben considerar en la investigación** y en el análisis para determinar las actitudes emprendedoras en estudiantes de secundaria (12 – 15 años), ya que el emprendimiento es el resultado de la combinación de varios factores: individuo, organización y factores medio ambientales que influyen en cómo y por qué se produce el emprendimiento de la manera en que lo hace (Lumpkin y Dess, 1996).

El entorno nos muestra la situación en que se encuentra el tejido empresarial, el empleo y la actividad económica. El estado en que se encuentre **el entorno afectará a las oportunidades** que puedan presentarse en el futuro laboral de los jóvenes. Además, para alentar el crecimiento económico, las localidades deben fomentar la actividad emprendedora y, para hacerlo, deben centrarse en la creación de un entorno compatible con la libertad económica (Kovalainen, 2005). Sin embargo nuestro estudio no va analizar la influencia de estos aspectos.

Al desarrollar las actitudes emprendedoras de los jóvenes pretendemos que se conviertan en emprendedores cuando se planteen su futuro laboral. La identificación de las actitudes emprendedoras se determinará con la aplicación de un cuestionario, ya que, de acuerdo con Kovalainen (2005), **es vital estimular actividades emprendedoras** y reconocer la necesidad de cambiar y desarrollar tales actitudes apropiadamente.

En nuestra tesis tratamos de identificar un instrumento de medida de actitudes emprendedoras para estudiantes de 12 a 15 años. Pero como no lo conseguimos nos vimos obligados a elaborar uno propio a partir de estudios como las tesis doctorales de Ibañez (2001), que estudió las actitudes emprendedoras de estudiantes de la CAPV (Comunidad Autónoma del País Vasco) **utilizando la escala EAO** (Entrepreneurial Attitude Orientation Scale) de Robinson et al. (1991), la de Krauss (2007), que estudió las actitudes emprendedoras de estudiantes de la Universidad Católica del Uruguay, utilizando también la escala EAO, la de Alda (2010) que estudió el perfil emprendedor de estudiantes de la Facultad de Economía y Administración, de la

Universidad Católica del Norte, de Antofagasta (Chile), utilizando también la escala EAO, y la de Alcaráz (2011), que estudió el perfil del emprendedor, un estudio comparativo entre universitarios de países de Iberoamérica, utilizando también la escala EAO.

También analizaremos los **trabajos de investigación** de Heilbrunn (2010), que estudió las actitudes emprendedoras en niños y adolescentes en Israel y de Lepoutre, Van Den, Tilleuil y Cruns (2010), que estudió los efectos de la educación sobre emprendimiento entre estudiantes de secundaria, evaluando cambios en la intención de emprender, creatividad y actitudes de estudiantes en Bélgica que nos ayuden en la elaboración de este instrumento.

Buscaremos programas formativos de actitudes emprendedoras, dirigidos a estudiantes y jóvenes de 12 a 15 años, alrededor del mundo los cuales tienen como objetivo introducir a los jóvenes (12 – 15 años) en el mundo empresarial a edad temprana. Así como, la identificación de mejores prácticas, como pueden ser aquellas que incluyan cooperación entre el mundo académico y empresarial aportando: conocimiento, experiencia, asesoramiento, capital social y apoyo financiero (WEF, 2011).

1.5 Contextualización de la Investigación: entorno país

Con el propósito de comprender el contexto en el cual se realiza la investigación, analizaremos el entorno **económico, como social y cultural**, en el cual desarrollan su actividad las escuelas de enseñanza secundaria que vamos a examinar.

Los años en que se realiza la investigación empírica van del 2009 al 2012 y es de gran importancia comprender **la situación** social, cultural y económica del país en ese periodo para la interpretación correcta de los resultados.

Asimismo, dentro del contexto, analizaremos **el emprendimiento en el país**, los apoyos existentes por parte del Gobierno y de las Universidades y los retos a los que se enfrentan los emprendedores.

De igual manera, estudiaremos los **datos del GEM** en el mismo periodo mencionado, con el objeto de conocer más sobre la creación de empresas, su problemática y desarrollo, ya que pretendemos que estudiantes de secundaria visualicen el inicio de su propia empresa.

1.5.1 Principales características sociodemográficas

La forma de organización política y el funcionamiento del Estado mexicano está basado en la Constitución Política, promulgada el 5 de febrero de 1917, en donde se establece que el país es una república representativa, democrática y federal, compuesta por 32 estados libres y soberanos en todo lo concerniente a su régimen interior, pero unidos en **una federación** establecida según los principios de la propia constitución.

El país cuenta con una **superficie territorial** de 1.964.375 km^2. Tiene una frontera de 3.152 km^2 con Estados Unidos, otra de de 956 km^2 con Guatemala y otra de 193 km^2 con Belice. Entre los países del mundo, destaca por la extensión de sus litorales, que asciende a 11.122 km^2.

México cuenta con una población poco mayor, de **112 millones de personas** (INEGI, 2010), cifra cuatro veces mayor que la registrada en 1950 y superior en casi 15 millones de personas a las que había en el 2000.

En el 2010, según INEGI, la entidad con **mayor población** era el Estado de México, con 15 millones de habitantes, que representan el 13,9% de la población nacional. Le siguen el Distrito Federal con poco más de 8,8 millones, que equivale a 8,2% y Veracruz con 7,3 millones, representando el 6,7%.

Tabla 2. Población total por grupo quinquenal de edad según sexo. Años censales 2005 y 2010.

Edad	2005 a/			2010 b/		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Total	103 263 388	50 249 955	53 013 433	112 336 538	54 855 231	57 481 307
0 a 4 años	10 186 243	5 175 913	5 010 330	10 528 322	5 346 943	5 181 379
5 a 9 años	10 511 738	5 339 127	5172 611	11 047 537	5 604 175	5 443 362
10 a 14 años	10 952 123	5 545 910	5406 213	10 939 937	5 547 613	5 392 324
15 a 19 años	10 109 021	4 995 906	5 113 115	11 026 112	5 520 121	5 505 991
20 a 24 años	8 964 623	4 253 440	4 711 189	9 892 271	4 813 204	5 079 067
25 a 29 años	8 103 358	3 805 724	4 297 634	8 788 177	4 205 975	4 582 202
30 a 34 años	7 933 951	3 745 724	4 187 977	8 470 798	4 026 031	4 444 767
35 a 39 años	7 112 526	3 371 372	3 741 154	8 292 987	3 964 738	4 328 249
40 a 44 años	6 017 268	2 871 549	3 145 719	7 009 226	3 350 322	3 658 904
45 a 49 años	5 015 255	2 388 149	2 627 106	5 928 730	2 824 364	3 104 366
50 a 54 años	4 090 650	1 959 720	2 130 930	5 064 291	2 402 451	2 661 840
55 a 59 años	3 117 071	1 497 981	1 619 090	3 895 365	1 869 537	2 025 828
60 a 64 años	2 622 476	1 243 788	1 378 688	3 116 466	1 476 667	1 639 799
65 y más años	5 716 359	2 649 203	3 067 156	6 938 913	3 202 871	3 736 042
No especificado	2 810 720	1 406 199	1 404 521	1 397 406	700 219	697 187

a/ Incluye una estimación de población por un total de 2.625.310 personas, correspondiente a 647.491 "Viviendas sin información de ocupantes". Cifras al 17 de octubre.
b/ Incluye una estimación de población por un total de 1.344.585 personas, correspondientes a 448.195 "Viviendas sin información de ocupantes". Cifras al 12 de junio.
Fuente: Para 2005: INEGI. Estados Unidos Mexicanos. II Conteo de Población y Vivienda, 2005.
Para 2010: INEGI. Estados Unidos Mexicanos. Censo de Población y Vivienda 2010. Resultados definitivos. Tabulados básicos. En: www.INEGI.org.mx (4 de marzo de 2011).

Al comparar los tres grandes grupos de edad, entre 2005 y 2010, tenemos un incremento del grupo de menores de 0 a 14 años del 2,7%, aunque específicamente el **grupo de 10 a 14 años** experimentó una baja del 0,11%, a la vez que aumenta en 10,3% los habitantes en edad de trabajar (de 15 a 64 años de edad). Asimismo, el grupo de 65 y más años (conocido como adultos mayores) registra un incremento del 17,6% (véase Tabla 2).

Con los datos anteriores, podemos observar que en el 2010 (INEGI, 2010) el 60% de la población **está en edad de emprender** de acuerdo con Timmons y Spinelli (2009), quien especifica que el fenómeno de emprendimiento se presenta en Estados Unidos en adultos de 18 a 74 años.

La fecundidad en el país en 1970 era de 6,8 hijos e hijas nacidos vivos por mujer, mientras que en el 2010 es de 2,1. Esto significa que el país se encuentra en el nivel de **reemplazo generacional**, entendido como el nivel

de fecundidad necesario para asegurar que las sucesivas generaciones de nacidos sean sustituidas por otras de igual tamaño.

En cuanto a **los flujos migratorios** internacionales, el número total de migrantes era de más de 1.080.000 entre 2000 y 2010, cantidad que se ha triplicado en comparación con el periodo 1990 a 2000. Al distinguir por sexo esta información, se aprecia que, mientras los hombres incrementan a razón de 3,6 veces, las mujeres lo hacen en 2,4. Es importante destacar la alta participación de la población que residía en los Estados Unidos, que de acuerdo a los resultados del año 2010, representa cerca del 92% del total de inmigrantes internacionales recientes.

La estructura de los **inmigrantes internacionales** recientes muestra, independientemente de las regularidades en cuanto al carácter selectivo de este proceso migratorio, intensivo en edades productivas y mayoritariamente masculinas, dos aspectos importantes: la estructura en 2010 es más concentrada en hombres entre los 15 y 44 años de edad (49,5% del total de esta población) respecto a la observada en los dos censos precedentes de 1990 y 2000 (38,4 y 40,4% respectivamente).

De acuerdo con el Informe del Índice de Desarrollo Humano (en adelante IDH) y sus componentes del 2010, México tiene un índice del 0,750 ocupando el lugar 56, con una **esperanza de vida de 76,7 años**, con un promedio de 8,7 años de escolaridad, y una expectativa de años de escolaridad de 13,4 años, con un ingreso nacional bruto (en adelante PNB) per cápita de 13.971 dólares, un índice de PNB menos el índice IDH de -3 y un valor de IDH sin ingreso de 0,785.

Es importante resaltar que el IDH para América Latina es de 0,704, con una esperanza de vida de 74 años, un promedio de escolaridad de 7,9 años y una expectativa de escolaridad de 13,7 años, es decir, tres meses por encima de México. Además, existe un ingreso per cápita de 10.642 dólares y un IDH sin ingresos de 0,746, ambos por debajo de los índices mexicanos.

Respecto al Índice de Pobreza Multidimensional del país, este es de 0,015, con una plantilla de población en **pobreza multidimensional de 4,0%** y una

intensidad de privación de 38,9%. Asimismo, existe una población en riesgo de pobreza multidimensional del 5,8% y una población con al menos una privación severa: en educación, el 10,1%; en salud, el 9,2%, y un estándar de vida de 6,7%. El índice de población con ingresos por debajo de la línea de pobreza de 1,25 dólares al día es de 40% y, finalmente, la línea de pobreza nacional es de 47,0%.

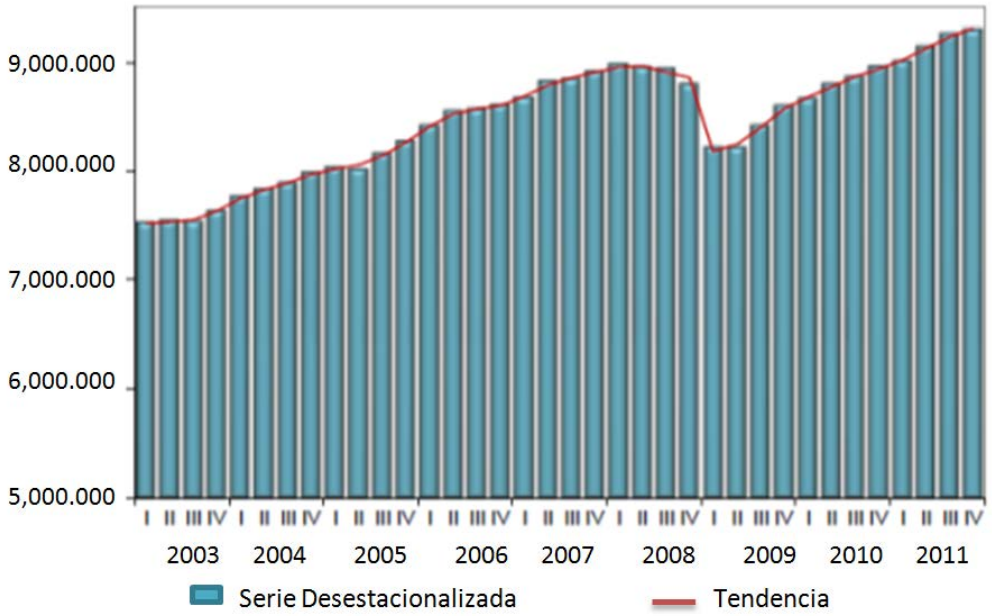
Complementando lo anterior, tenemos que, según el INEGI (2010), México cuenta con una población de más de 14 años de 79.340.285, una población **económicamente activa** de 46.092.460 y una población no económicamente activa de 33.247.825.

Una forma de **mejorar las economías y sociedades** de América Latina sería con el desarrollo de emprendedores y nuevas empresas (Angelelli y Prats, 2005) de ahí la importancia de tratar de fomentar el emprendimiento entre los jóvenes del país.

En el siguiente punto revisaremos el desarrollo económico del país, tema estrechamente relacionado con las estadísticas publicadas por el IDH.

1.5.2 Evolución de la economía mexicana

El Producto Interno Bruto (en adelante PIB) creció 0,42% durante el trimestre **octubre-diciembre de 2011** respecto al trimestre inmediato anterior, con cifras desestacionalizadas (véase la Gráfica 1).



Gráfica 1. Cifras desestacionalizadas y tendencia-ciclo del producto interno bruto en el cuarto trimestre de 2011 (millones de pesos a precios de 2003). Fuente: INEGI (2012).

Queda manifiesto en la tabla 3, en su comparación anual, y con datos originales, que el PIB se **incrementó 3,7%** en el cuarto trimestre del año pasado con relación a igual trimestre de 2010, producto de los avances en dos de los tres grandes grupos de actividades que lo integran. El PIB de las Actividades Terciarias fue superior en 4,3% en el trimestre en cuestión respecto a igual lapso de un año antes.

El PIB de las **Actividades Secundarias creció** un 3,2% a la tasa anual en el trimestre octubre-diciembre del 2011, resultado de las variaciones positivas en tres de sus cuatro sectores: la construcción se elevó 4,6%; las industrias manufactureras 3,9%; y la electricidad, agua y suministro de gas al consumidor final, un 2,2%; mientras que la minería disminuyó 1%. El PIB de las Actividades Primarias se redujo un 0,5% a la tasa anual en términos reales durante el cuarto trimestre de 2011 como consecuencia de la caída mostrada en la agricultura (véase la Tabla 3).

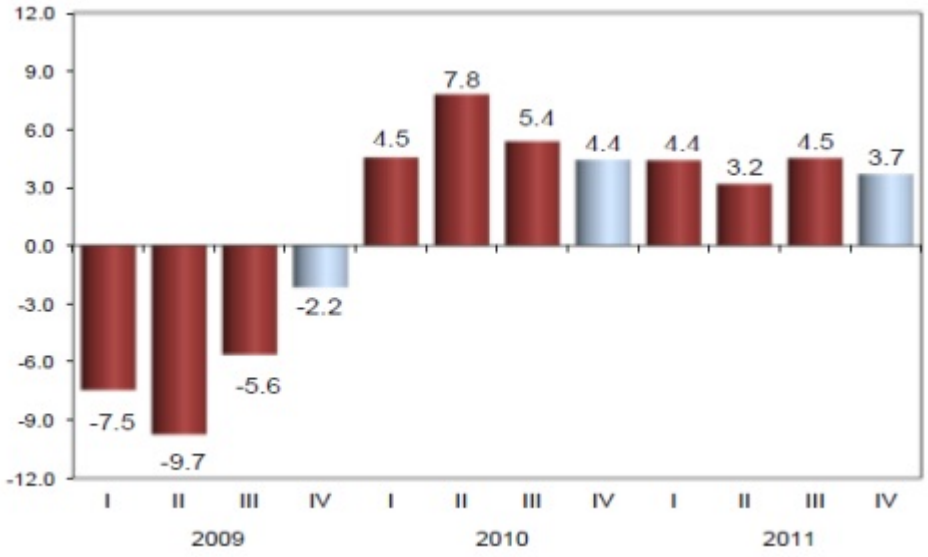
Tabla 3. Producto interno bruto por grupos de actividades económicas al cuarto trimestre de 2011.

(Variación porcentual real respecto al mismo periodo del año anterior).

Denominación	2010 r/					2011				
	Trimestre				Anual	Trimestre				Anual
	1er.	2do.	3er.	4to.		1er. r/	2do. r/	3er. r/	4to. r/	
PIB Total	4.5	7.8	5.4	4.4	5.5	4.4	3.2	4.5	3.7	3.9
Actividades Primarias	(-) 0.4	4.1	5.8	1.6	2.8	(-) 2.8	(-) 6.0	7.9	(-) 0.5	(-) 0.6
Actividades Secundarias	4.8	8.2	6.5	5	6.1	5.4	3.4	3.5	3.2	3.8
Actividades Terciarias	4.9	8.1	4.6	4.7	5.5	4.2	3.3	4.9	4.3	4.2

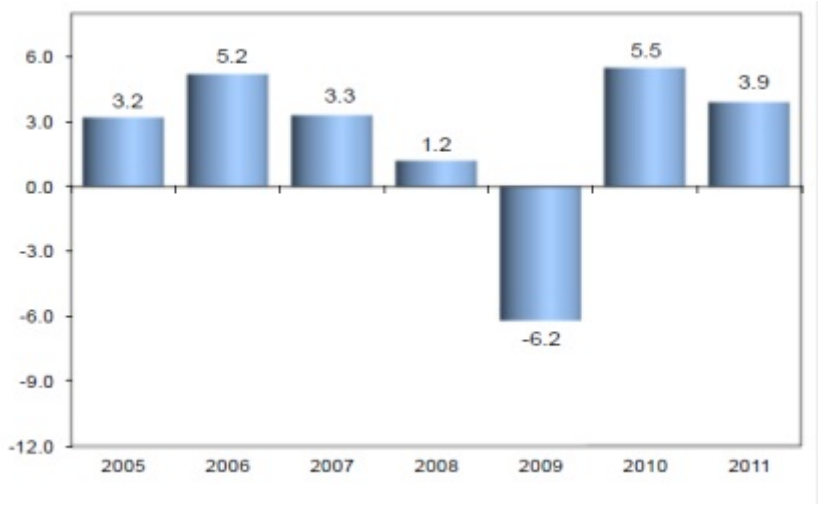
Fuente: INEGI (2012).

Mientras que todo el año 2009 la variación porcentual decreció en los cuatro trimestres comparativamente con el año anterior, 2010 presentó un pico importante en el segundo trimestre, alcanzando el 7,8%, lo que seguramente impulsó fuese el año con la variación porcentual más elevada de los ultimos 6 años (ver Gráfica 2).



Gráfica 2. Producto interno bruto en el cuarto trimestre de 2011. (Variación porcentual real respecto al mismo trimestre del año anterior). Fuente: INEGI (2012).

En los últimos 6 años, el **mejor desempeño** se presentó en 2010, cuando el PIB nacional tuvo un crecimiento anual del 5,5%, resultado similar al obtenido en el 2006, donde se manifestó un crecimiento del 5,2% (véase la Gráfica 3).



Gráfica 3. Producto interno bruto anual 2005-2011. (Variación porcentual real respecto al año anterior). Datos anuales derivados del cálculo trimestral del PIB. Fuente: INEGI (2012).

De acuerdo con el censo económico 2009 (INEGI, 2010), el total de unidades económicas existentes en México en ese año fue de 3. 724.019, **cifra superior** en un 23,9% al levantamiento censal anterior. Se encontraron geográficamente distribuidas con mayor proporción en el estado de México, Distrito Federal, y Veracruz de Ignacio de la Llave, con una participación de 11,4%, 8,1 y 7,1% respectivamente (véase la Tabla 4).

Tabla 4. Unidades económicas y personal ocupado captados por el censo económico por entidad federativa 2009.

Entidad federativa	Unidades económicas	Personal ocupado
Estados Unidos Mexicanos	**3 735 347**	**20 254 726**
Aguascalientes	41 064	246 372
Baja California	80 654	713 595
Baja California Sur	22 773	152 496
Campeche	30 126	179 312
Coahuila de Zaragoza	81 227	604 886
Colima	26 171	129 922
Chiapas	130 265	422 749
Chihuahua	89 511	771 722
Distrito Federal	382 804	3 378 748
Durango	45 415	236 336
Guanajuato	180 250	914 142
Guerrero	128 598	421 006
Hidalgo	81 957	328 390
Jalisco	265 051	1 473 973
México	458 542	1 954 189
Michoacán de Ocampo	176 904	606 681
Morelos	79 747	301 341
Nayarit	39 336	163 337
Nuevo León	129 858	1 218 454
Oaxaca	145 107	414 311
Puebla	215 978	823 862
Querétaro	56 538	376 497
Quintana Roo	38 770	329 502
San Luis Potosí	79 190	400 734
Sinaloa	80 733	492 545
Sonora	83 220	561 505
Tabasco	52 861	266 819
Tamaulipas	102 318	694 533
Tlaxcala	49 675	170 714
Veracruz de Ignacio de la Llave	226 372	928 722
Yucatán	85 844	396 901
Zacatecas	48 488	180 430

Fuente: INEGI (2010).

Respecto a la **actividad económica del aparato productivo**, según la cantidad de unidades económicas, destacó la presencia del comercio y los servicios privados no financieros con mayor número de unidades y, en menor medida, la industria manufacturera (véase la Tabla 4).

Tabla 5. Principales características de las unidades económicas de los sectores privado y paraestatal por sector de actividad económica. Año censal 2010.

Sector	Unidades económicas	Personal ocupado total				
		Total	Dependiente de la razón social			No dependiente de la razón social
			Total	Remunerado	No remunerado	
Total	**3 724 019**	**20 116 834**	**17 384 778**	**11 389 934**	**5 994 844**	**2 732 056**
Agricultura, cría y explotación de animales, aprovechamiento forestal, pesca y caza	19 443	180 083	147 550	46 321	101 229	32 533
Minería	2 957	142 325	116 367	107 536	8 831	25 958
Generación, transmisión y distribución de energía eléctrica, suministro de agua y de gas por ductos al consumidor final	2 589	235 688	231 648	227 432	4 216	4 040
Construcción	18 637	704 640	616 258	600 226	16 032	88 382
Industrias manufactureras	436 851	4 661 062	3 993 321	3 276 685	716 636	667 741
Comercio al por mayor	118 028	1 107 295	852 700	703 537	149 163	254 595
Comercio al por menor	1 740 522	5 027 463	4 413 426	1 668 870	2 744 556	614 037
Transportes, correos y almacenamiento	17 705	718 062	622 445	548 278	74 167	95 617
Información en medios masivos	11 354	293 550	189 929	176 956	12 973	103 621
Servicios financieros y de seguros	18 706	480 557	276 005	262 624	13 381	204 552
Servicios inmobiliarios y de alquiler de bienes muebles e intangibles	54 188	234 548	193 968	108 655	85 313	40 580
Servicios profesionales, científicos y técnicos	84 695	570 637	502 039	363 548	138 491	68 598
Corporativos	204	26 310	13 529	13 526	3	12 781
Servicios de apoyo a los negocios y manejo de desechos y servicios de remediación	80 922	1 365 509	1 278 877	1 163 237	115 640	86 632
Servicios educativos	43 286	632 422	589 160	518 941	70 219	43 262
Servicios de salud y de asistencia social	146 532	584 046	547 585	266 105	281 480	36 461
Servicios de esparcimiento culturales y deportivos, y otros servicios recreativos	41 821	196 793	164 407	94 669	69 738	32 386
Servicios de alojamiento temporal y de preparación de alimentos y bebidas	392 242	1 743 482	1 492 224	795 897	696 327	251 258
Otros servicios, excepto actividades gubernamentales	493 337	1 212 362	1 143 340	446 891	696 449	69 022

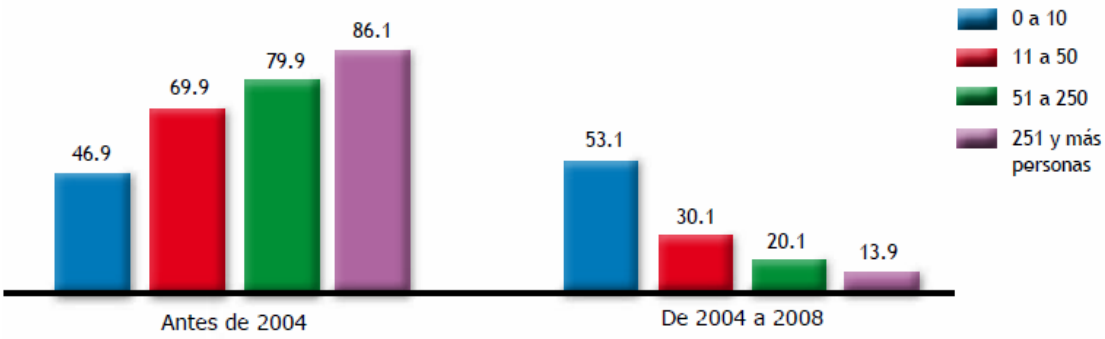
Fuente: INEGI (2011).

Según la tabla 5, el comercio registró 49,9% del total de las unidades económicas de las cuales 46,7% corresponden al comercio al por menor y 3,2%, al comercio al por mayor. En el ámbito de los servicios, sobresalieron los denominados privados no financieros, los cuales representaron el 36,2% del total de las unidades económicas. La **industria manufacturera** representó el 11,7% del total de las unidades económicas y de éstas destacaron la industria alimentaria (con un 33,0%), la fabricación de productos metálicos (con un 14,7%) y la fabricación de prendas de vestir (con un 7,6%).

Ahora, de acuerdo al **censo económico 2009,** las unidades económicas más pequeñas medidas a partir del personal ocupado total (de 0 a 10 personas) representaron el 95,0% del total de unidades económicas. Sin embargo, este grupo de unidades económicas concentró el porcentaje de producción bruta total más bajo, con 8,3% del total. En contraste, el grupo de unidades económicas que ocupó a más de 250 personas representó tan sólo el 0,2% del total de unidades económicas y concentró el 65,3% de la producción bruta total.

Complementando lo anterior, **el 95,0% del total** de las unidades económicas tiene hasta 10 personas ocupadas (micro), el 4,0% ocupa de 11 a 50 personas (pequeña), el 0,8% tiene entre 51 y 250 personas ocupadas (mediana) y 0,2% ocupa a 251 o más personas (grande).

De esta manera, se tiene que de las unidades económicas que empleaban hasta 10 personas, el 46,9%, se establecieron antes de 2004, mientras que **el 53,1% empezaron en el periodo de 2004 a 2008**, lo que contrasta con lo que ocurrió en el estrato de 251 y más personas, donde el 86,1% lo hicieron antes de 2004 (véase la Gráfica 4).



Gráfica 4. Año de inicio de operaciones de las unidades económicas según estratos de personal ocupado total, 2008.(Porcentajes).
Fuente: INEGI (2009).

Los censos económicos, al captar información del año de inicio de operación de las unidades económicas y del personal ocupado total, permiten conocer **aspectos relevantes** como, por ejemplo, que en la medida en que la unidad económica es más antigua, su tamaño es más grande.

Tomando en cuenta el papel que puede desempeñar la micro, pequeña y mediana empresa en las economías locales, regionales y globales, así como los posibles beneficios, dado su potencial, **el gobierno mexicano busca fomentar su creación**, supervivencia y desarrollo, por medio de programas de la Secretaría de Economía (en adelante SE) que ayuden a solventar sus carencias y debilidades.

El gobierno federal centra su propuesta en la creación de una política de **desarrollo empresarial** basada en cinco segmentos empresariales: emprendedores, microempresas, pequeñas y medianas empresas, empresas gacela y empresas tractoras. Todos ellos reciben atención a través de cinco productos: financiamiento, comercialización, capacitación y consultoría, gestión e innovación y desarrollo tecnológico (Secretaría de Economía, 2010).

Específicamente, el programa Nacional de Emprendedores de la SE, que tiene como objetivo **promover e impulsar** en los mexicanos la cultura y desarrollo empresarial que resulten en la creación de más y mejores micro y pequeñas empresas, cuenta con una Red Nacional de Incubadoras, compuesta por 450 incubadoras a lo largo y ancho del territorio del país.

1.5.3 Factores que determinan el desempeño de las Pymes

Tal y como afirman Barragán y Pagán (2002), la empresa de menor tamaño en Latinoamérica, ha tenido que adaptarse a los cambios causados por la eliminación de **políticas proteccionistas**, tratados de libre comercio entre países de la región, la liberalización de los mercados financieros y la banca, así como la privatización de empresas gubernamentales.

En una investigación realizada por Mendoza (2008), se manifiesta que el rol que adquieren los gobiernos es el de **promotores empresariales** a través de políticas de apoyo y medidas “correctivas” de las imperfecciones del mercado, delegando en el sector empresarial la responsabilidad de generar riqueza y propiciar el crecimiento económico.

En general, la empresa latinoamericana de menor tamaño presenta una alta concentración en el sector comercio y en el sector servicios, debido al **bajo nivel de habilidades** y calificación del empresario (Zevallos, 2006).

La investigación de Mendoza (2008) especifica que aproximadamente el 65% de las empresas mexicanas de menor tamaño son de origen familiar; en promedio, el 60% de las empresas que realizaron algún tipo de capacitación en los dos años anteriores a la encuesta tienen **bajo grado de inversión** y baja participación en el otorgamiento de créditos debido al desinterés de los bancos hacia el sector, falta de garantías de los empresarios y falta de información. Sólo 13% de las empresas de menor tamaño ha solicitado algún tipo de crédito, de las cuales un 76% lo recibió y un 88% señaló que el crédito más importante lo recibió de la banca comercial.

La SE, en conjunto con el Banco Interamericano de Desarrollo, la Universidad de Bologna en Argentina y el INEGI, **llevaron a cabo la encuesta** (Mendoza, 2008) **que agrupa a un panel de mil pequeñas y medianas empresas mexicanas** de los sectores de manufacturas, comercio y servicios. Al ser una muestra representativa, los resultados pueden ser extrapolados al total de Pymes de México.

La empresa de menor tamaño también exhibe **carencias en mecanismos para sondear el mercado**. Sólo el 35% de las empresas cuenta con este tipo de herramientas, muchas carecen de certificación de calidad, de licencias y de patentes y se podría concluir que existe un total desconocimiento de los programas gubernamentales y apoyos públicos. Cerca del 86% de las empresas no conoce ningún tipo de programa y sólo un 1,8% los ha utilizado. Zevallos (2006) atribuye esto último a una mala correspondencia entre la oferta de servicios de fomento y la demanda de los empresarios.

Ahora bien, ante la oportunidad de que las micro, pequeñas y medianas empresas trasciendan en la organización de la producción, vistas no sólo como generadoras de empleo y de riqueza, sino como **factor estratégico del desarrollo industrial** al permitir flexibilizar la producción, los gobiernos y diversas instituciones justifican el apoyo a este tipo de empresas y señalan algunos de los problemas que las aquejan.

El Banco Mundial, por ejemplo, toma en cuenta tres argumentos centrales para asistir a las Pymes: Primero, señala que este tipo de empresa **incrementa la competencia** y las relaciones entre empresarios, que se ven beneficiados en una economía más amplia, con mayor eficiencia, innovación y crecimiento agregado de la productividad. Segundo, atender el reclamo de las Pymes ante los fallos del mercado financiero y de otras instituciones que impiden su desarrollo, por lo que el apoyo gubernamental en este sentido puede empujar al crecimiento económico. Por último, se argumenta que la expansión de la empresa de menor tamaño impulsa más el empleo que el crecimiento de las grandes empresas, dado que las primeras son intensivas en trabajo (The World Bank, 2011).

No obstante, los problemas que observa el Banco Mundial en las Pymes es la falta de acceso al financiamiento y falta de asesoría empresarial, una deficiente administración y recursos humanos no calificados, ignorancia de oportunidades de mercado y desconocimiento de nuevas tecnologías, así como una mala organización que deriva en una producción de baja calidad (The World Bank, 2011).

Por su parte, el gobierno mexicano, ha asumido un rol de promotor empresarial, producto de la desregulación del Estado, por lo que toma mayor interés en la empresa de menor tamaño, pensando que ésta puede generar empleo y una dinámica económica que propicie el **crecimiento económico**.

Como parte de la actividad de promoción, la política actual de la pyme se rige por uno de los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, que consiste en lograr una **economía competitiva y generadora de empleos,** para lo cual es fundamental el establecimiento de condiciones que contribuyan a la creación, desarrollo y consolidación de la empresa de menor tamaño (Secretaría de Economía, 2012).

El gobierno mexicano **identifica algunos problemas** que afectan particularmente a este tipo de empresa como: infraestructura, costos administrativos altos, difícil acceso al financiamiento y mayor sensibilidad a las condiciones del entorno (Secretaría de Economía, 2012).

La SE señala como factores que **impiden el éxito** de la empresa de pequeña escala el bajo nivel para exportar, dados sus costos fijos altos y las barreras culturales a la exportación, es decir, la dificultad de acceder a otros mercados que les permitan expandir su capacidad y recursos humanos deficientes (The World Bank, 2011). Los factores que identifica la SE tienen como referente un modelo orientado al mercado externo. En ese sentido, atribuye gran parte del fracaso a la incorrecta inserción en dicho mercado.

Frente a la problemática antes señalada, el gobierno mexicano plantea algunas **estrategias generales para promover la pyme**: financiamiento, comercialización, capacitación y consultoría, gestión e innovación y desarrollo tecnológico, acompañado de la búsqueda de esquemas coordinados que agilicen el apoyo, impulso de encadenamientos productivos con insumos nacionales y mejora en programas que permitan el escalonamiento de la producción hacia manufacturas y servicios de alto valor agregado que se comercialicen en el mercado exterior (Secretaría de Economía, 2010).

Así pues, las acciones de organismos internacionales y de los gobiernos están encaminadas a **corregir o solventar debilidades de la empresa** de menor tamaño, buscan, en primera instancia, que ésta sea competitiva para que pueda sobrevivir y logre desarrollarse después, dependiendo del nivel de competitividad alcanzado.

1.5.4 México de acuerdo al Global Entrepreneurship Monitor (GEM)

Según el GEM (Corduras et al., 2010), el impacto de la educación y formación emprendedora sobre **las actitudes, acciones y ambiciones** individuales es de particular interés para los responsables de ejecución de políticas, así como para los educadores y otros profesionales. En general, se cree que las personas que autoperciben que cuentan con las habilidades y conocimientos necesarios para emprender tienen más posibilidades de hacerlo, de ahí la importancia de los resultados de la encuesta de expertos GEM (Corduras et al., 2010), que señala que la mayoría de los países sugieren que **la educación y formación emprendedora**, tanto en la etapa escolar como en la posterior, es inadecuada. Puesto que el observatorio GEM (Corduras et al., 2010) no se basa en registros empresariales, puede contar con puntos de vista tanto de

individuos que participan en la activad emprendedora formal (registrada) e informal (no registrada).

El GEM puede también captar el **impacto que tiene la formación empresarial** sobre el potencial emprendedor de los individuos, sus actitudes, intenciones y actividades empresariales. De tal forma, el modelo teórico GEM muestra tres marcos de condiciones de entorno de carácter económico que influyen en el desarrollo de la actividad emprendedora: aquellos que constituyen los requisitos básicos de la actividad económica, aquellos que promueven la eficiencia y otros que impulsan el emprendimiento y la innovación (véase la Tabla 6).

Tabla 6. Países participantes GEM en el informe especial de educación y formación 2008 agrupados por nivel de desarrollo económico.

Economías impulsadas por los factores la tradicionales de producción	*Economías impulsadas por la eficiencia de los factores de producción*	*Economías impulsadas por innovación*
Bolivia	Argentina	Bélgica
Bosnia y Herzegovina (+)	Brasil	Dinamarca
Colombia (+)	Chile	Finlandia
Ecuador (+)	Croacia (+)	Francia
Egipto	República Dominicana	Alemania
India	Hungría (+)	Grecia
	Irán	Islandia
	Jamaica	Irlanda
	Letonia	Israel
	Macedonia	Italia
	México	Japón
	Perú	República de Corea
	Rumania	Eslovenia
	Serbia	España
	Sudáfrica	Reino Unido
	Turquía	
	Uruguay	

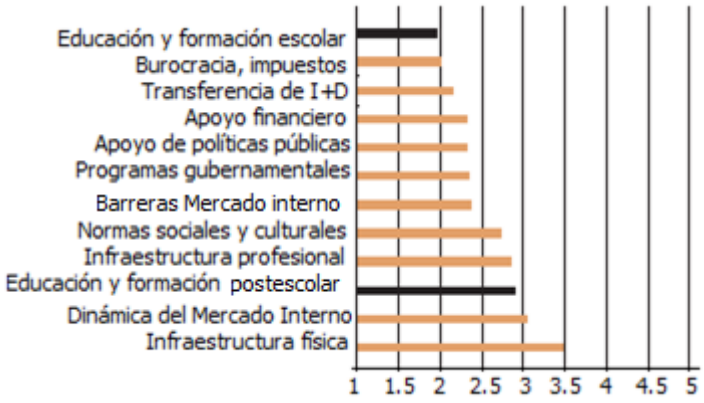
Note: La (+) indica economías en transición hacia el siguiente nivel de desarrollo económico

Fuente: GEM (Corduras et al., 2010).

Una de las condiciones de entorno para emprender que el GEM reconoce como entre las más críticas, es la naturaleza y el nivel de **la educación emprendedora**. Así, de acuerdo con el modelo teórico GEM, la importancia relativa de esta educación aumenta a media que las naciones se desarrollan económicamente. En el Informe de Iniciativa Global de Educación del Foro Económico Mundial (Volkmann y Tokarski, 2009) se dijo que hay **una fuerte evidencia** de que el emprendimiento puede impulsar el crecimiento económico

y, a su vez, aliviar la pobreza. Sin embargo, no identifica estudios que vinculen la educación emprendedora con el crecimiento económico (Corduras et al., 2010).

El informe Especial del GEM (Corduras et al., 2010) muestra la puntuación promedio (no ponderada), facilitada por los expertos de cada grupo económico de países, sobre las **condiciones de entorno para emprender**. En cada grupo económico, la adecuación de la educación y formación emprendedoras ofrecida en las escuelas primaria y secundaria recibe la peor valoración del conjunto. La media de valoración de esta condición de entorno en cada grupo económico de países aumenta a medida que lo hace el desarrollo económico, poniendo en evidencia que tiende a mejorar a la par que lo hace la economía de los países (véase la Gráfica 5).

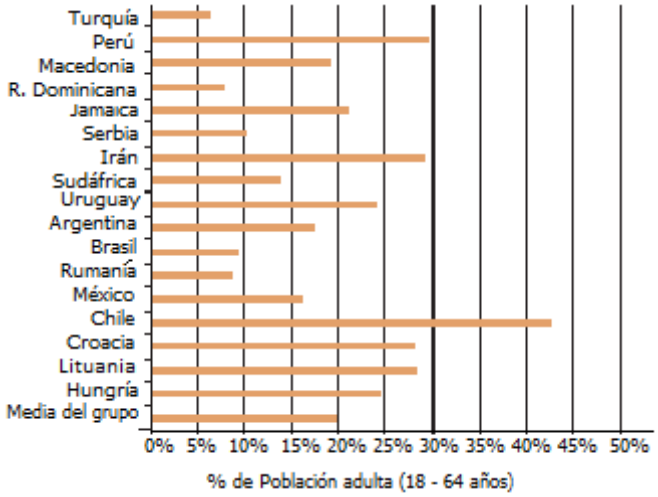


Gráfica 5. Valoración media otorgada por los expertos nacionales, en sus respectivos países, de las condiciones de entorno para emprender, por grupo económico.
Fuente: Encuesta Nacional de Expertos GEM (Corduras et al., 2010).

Respecto a la proporción de individuos en edad laboral que han **recibido formación para emprender** un negocio por país, en orden creciente de prevalencia, los resultados que arroja la encuesta de expertos GEM (Corduras et al., 2010) ponen de manifiesto la situación de México, donde casi el 17% de la población en edad laboral (18 - 64 años) recibió formación emprendedora. La cifra contrasta con la de países como Finlandia, que obtuvo un 49%. La notable variación que existe en los niveles de formación emprendedora indica que los factores concretos que inciden en esta variable a nivel de país pueden

ser más importantes que el trasfondo cultural de las diferentes regiones globales del mundo.

En cuanto a los niveles de formación específica entre los grupos de países que se encuentran en una fase de desarrollo similar, ya sea en relación a factores de producción tradicionales, eficiencia o innovación, existe una importante variación. En nuestro caso, tomamos los países que se encuentran en la fase de eficiencia donde **México aparece en el lugar 28,** con un 16 o 17% de población adulta en edad laboral que recibió formación para emprender un negocio, resultado similar al de Brasil, que aparece en el lugar 34, con un 9,5%, y al de Argentina, que aparece en un mejor lugar, en el 24, con un 19%. En contraste, Chile aparece en el 2° lugar y su población adulta en edad laboral, según el GEM (Corduras et al., 2010), está por encima del 40% (véase la Gráfica 6).



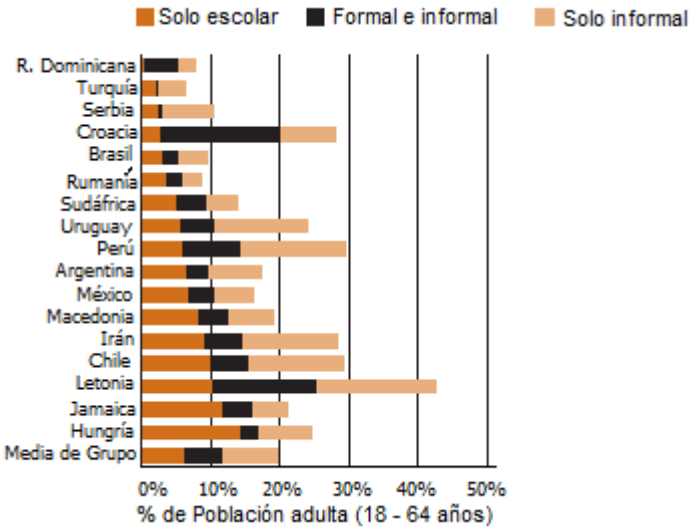
Gráfica 6. Porcentaje de población adulta en edad laboral (18 - 64 años) que recibió formación para emprender un negocio, por país y grupo económico, ordenados en función del PIB.

Fuente: Encuesta GEM de Población Adulta (APS, Corduras et al., 2010).

En el desglose de formación obligatoria frente a la formación voluntaria por grupo económico en los países cuyo desarrollo y competitividad se basan en factores de producción, menos de la cuarta parte de los individuos con formación la recibió de forma obligatoria, mientras que entre la mitad los otros dos grupos --los impulsados por la eficiencia y la innovación respectivamente-- la ha recibido de manera obligatoria. Este resultado coincide con el modelo teórico GEM, que propugna que la mejora de los requisitos básicos, como son las **infraestructuras, la salud y la educación primaria,** tienen una mayor

prioridad en los países cuyo desarrollo y competitividad se basan en los factores de producción.

Tanto la formación recibida en la etapa escolar como la recibida en la etapa postescolar son más o menos igual de importantes en las economías cuyo desarrollo y competitividad se basan en los factores de producción, mientras que la importancia relativa de la **formación postescolar es superior** en economías más desarrolladas. En México, la recibida en la etapa escolar aún es ligeramente mayor (véase la Gráfica 7).



Gráfica 7. Prevalencia de formación escolar y post escolar, por grupos económicos, ordenados en función de la tasa de formación escolar recibida en exclusiva.

Fuente: Encuesta GEM 2008 a la población adulta (Corduras et al., 2010).

Lo anterior impacta en la **tasa de actividad emprendedora** (en adelante TEA), que muestra la ganancia obtenida gracias a la formación emprendedora en la población adulta. Las estimaciones de ganancia se traducen en un aumento de concienciación o espíritu emprendedor en la población, de forma que se aprecia una mejora clara de tres de las actitudes emprendedoras: la percepción de oportunidades, la autopercepción de las habilidades para emprender y un menor temor al fracaso. Todo ello produce un incremento de la intención de emprender en los próximos tres años y de la actividad emprendedora en la fase inicial (Corduras et al., 2010).

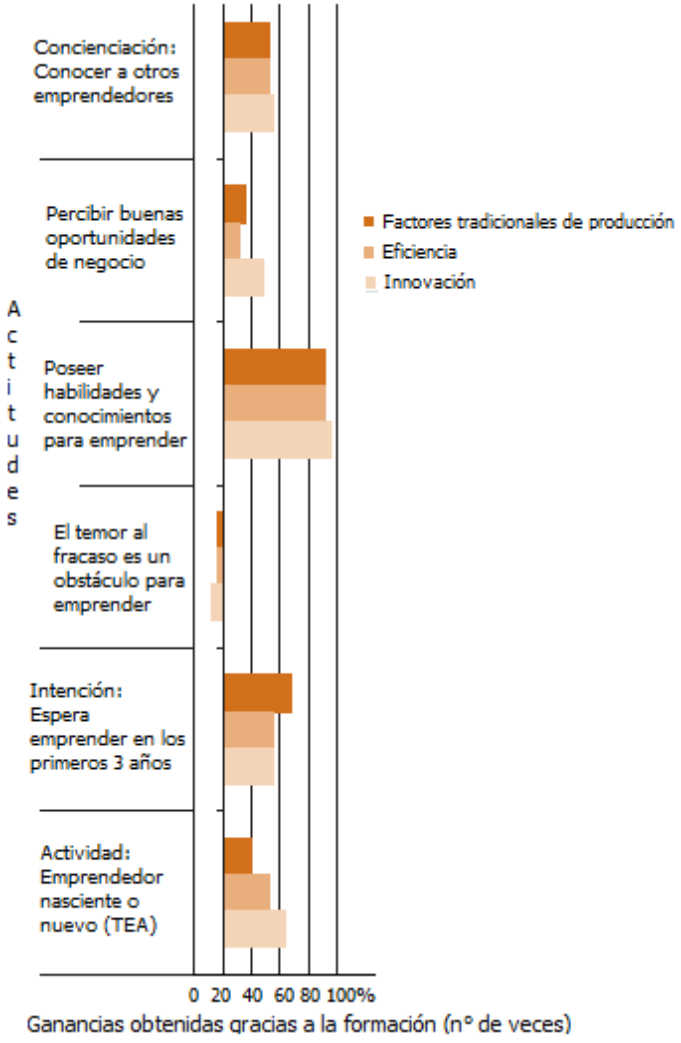
La ganancia en el TEA obtenida gracias a la formación emprendedora en México es de 1,5% y se considera baja (véase la Tabla 7).

Tabla 7. Ganancia obtenida gracias a la formación emprendedora en fase inicial (TEA) en 37 países, por país y grupo económico, ordenados por el aumento de la ganancia en el TEA obtenida gracias a la formación.

PAÍSES CUYO DESARROLLO DEPENDE DE LOS FACTORES TRADICIONALES DE PRODUCCIÓN	GANANCIA EN EL TEA OBTENIDA GRACIAS A LA FORMACIÓN EMPRENDEDORA	PAÍSES CUYO DESARROLLO DEPENDE DE LA EFICIENCIA DE LOS FACTORES DE PRODUCCIÓN	GANANCIA EN EL TEA OBTENIDA GRACIAS A LA FORMACIÓN EMPRENDEDORA	PAÍSES CUYO DESARROLLO DEPENDE DE LA INNOVACIÓN	GANANCIA EN EL TEA OBTENIDA GRACIAS A LA FORMACIÓN EMPRENDEDORA
Ecuador	1.0	Irán	0.8	España	1.1
Bolivia	1.2	Jamaica	0.8	Dinamarca	1.2
India	1.3	Letonia	1.2	R. de Corea	1.3
Colombia	1.5	Perú	1.3	Eslovenia	1.4
Egipto	1.6	Macedonia	1.3	Finlandia	1.5
Bosnia y Herzegovina	2.5*	Chile	1.5	Grecia	1.8**
		México	1.5*	Irlanda	1.9**
		Hungría	1.5**	Japón	2.1*
		R. Dominicana	1.6	Italia	2.3**
		Croacia	1.7*	Islandia	2.3***
		Uruguay	1.7**	R. Unido	2.4***
		Brasil	2.1**	Bélgica	2.6***
		Serbia	2.1**	Alemania	2.8***
		Sudáfrica	2.6***	Israel	3.0***
		Rumanía	3.3*	Francia	4.3***
		Turquía	3.3***		
Ganancia media	1.5	Ganancia media	1.8	Ganancia media	2.1
% de países con ganancia significativa al 95% de confianza:	0%	% de países con ganancia significativa al 95% de confianza	38%	% de países con ganancia significativa al 95% de confianza:	60%

Fuente: Encuesta GEM a la población adulta (Corduras et al., 2010).
Para interpretar los niveles de significación: * baja (p<0,1); ** media (p<0,05); *** elevada (p<0,01)
Nota: No se incluye a Argentina en el análisis debido a la falta de datos en algunas variables necesarias.

De acuerdo con el GEM (Corduras et al., 2010), la ganancia obtenida gracias a la formación es una medida que se puede calcular para cada país, pero que puede ser interpretada de forma individual o colectivo. Así, en primer lugar, puede ser entendida como el incremento de la proporción de individuos de un país que tienen una característica: como por ejemplo, una **actitud en particular** a causa de haber recibido formación emprendedora obligatoria (sin haber recibido otra formación voluntaria), controlada mediante diferencias demográficas, es decir, grupo de edad, sexo, nivel educacional y situación laboral, (véase la Gráfica 8).



Gráfica 8. Ganancia obtenida gracias a la formación emprendedora en concienciación, actitudes, intención y actividad emprendedora en 38 países, por grupo económico.

Fuente: Encuesta GEM a la población adulta (Corduras et al., 2010).

De esta forma, especifica el GEM (Corduras et al., 2010), una ganancia de dos significa lo siguiente: si se tomasen dos muestras de personas, con la única diferencia entre ellas de que un grupo hubiese recibido sólo formación obligatoria y el otro no hubiese recibido formación en absoluto, hallaríamos que en el grupo formado obligatoriamente habría por lo menos el doble de personas que tendrían una **característica o actitud emprendedora** en particular en comparación con el grupo de los no formados en emprendimiento (véase Gráfica 8).

En segundo lugar, la ganancia obtenida gracias a la formación en emprendimiento se puede considerar como el aumento de las posibilidades de que, individuos que posean un conjunto determinado de características demográficas tengan una **orientación emprendedora** en particular si hubiesen recibido alguna vez formación emprendedora de carácter obligatorio (y en ningún caso voluntario), frente a individuos con idénticas características demográficas pero que no hayan recibido formación. Como ejemplo, una ganancia de dos puede indicar que las posibilidades de un individuo de tener una orientación emprendedora en particular, se duplican si ha recibido formación emprendedora obligatoria, comparado con una persona que no haya recibido esa formación. Dado que la formación obligatoria es relativamente rara en muchos países, es posible que los resultados no significativos sean debidos al pequeño tamaño de las muestras (Corduras et al., 2010).

El informe GEM- México (Naranjo, Campos, Flores, & López, 2012).señala que en actividad emprendedora temprana el porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años que tienen una empresa nueva o naciente se incrementó de 6.3 a 10.1% de 2011 a 2012. En lo que respecta a los emprendedores con empresas establecidas, los porcentajes, aunque menores, también se incrementaron en todos los niveles. Además, en el 2012, el 1.1% de la población entre 18 y 24 años tenía una empresa establecida (con más de 3.5 años operando). Las empresas nacientes y nuevas para el grupo más joven, de 18 a 24 **incrementaron su participación en actividad emprendedora**, al pasar del 14 al 18% del total de empresas en esta etapa de emprendimiento. En lo que se refiere a los emprendedores con empresas establecidas, los porcentajes están más concentrados en grupos de edad mayores, aun así un 5% de jóvenes entre 18 y 24 años tenían una empresa con más de 3.5 años operando.

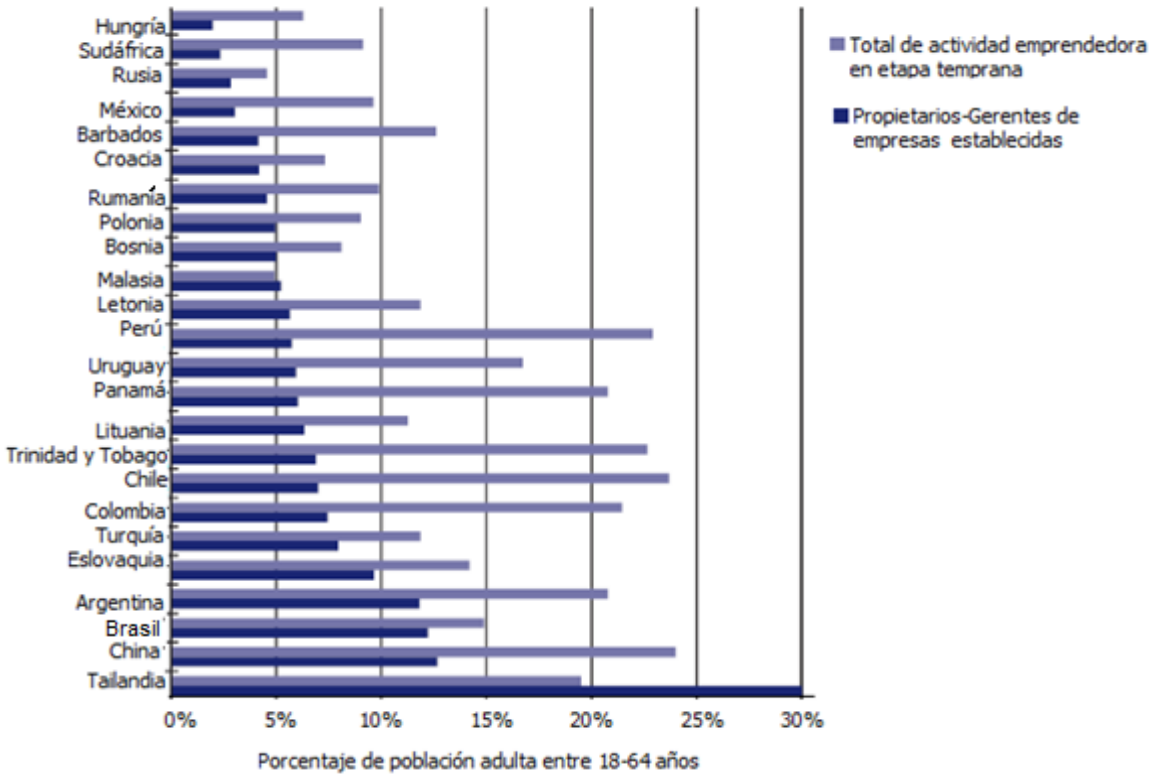
De acuerdo al nivel educativo, en 2012 hubo una mayor participación en actividad emprendedora temprana de la población con educación básica, el porcentaje de personas iniciando una empresa en este nivel educativo se duplicó de 5.3 a 11.5% de 2011 a 2012. También resaltan, en el informe GEM-México, Naranjo, Campos, Flores, y López (2012), que en lo que se refiere a emprendedores con empresas establecidas, hubo una **ligera disminución** en

el grupo de la población con nivel educativo básico que pasaron de 3.8 a 3.4% de la población, en ese grupo, como dueña de una empresa establecida.

De acuerdo al nivel de ingreso, un mayor porcentaje de la población con ingreso medio y alto es la que tiene **mayor participación en la actividad emprendedora temprana**, mientras que el 6 y 7.7% de la población en estos niveles de ingreso respectivamente estaba iniciando una empresa, sólo el 3.4% de la población con ingreso bajo lo estaba haciendo (Naranjo, Campos, Flores, & López, 2012).

En promedio entonces, el emprendedor en México, de acuerdo con el informe del GEM- México, es una persona (hombre o mujer) entre 25 y 44 años para empresas nacientes y nuevas y entre 35 y 54 años para empresas establecidas, tienen en su mayoría un empleo y un nivel educativo que cubre educación media y superior y en mayor proporción de ingreso alto. Finalmente, para concluir esta descripción del perfil emprendedor resaltaremos a un grupo de la población cada vez más importante, aquellos que aportan fondos de manera individual para **apoyar la actividad emprendedora**, en 2012, el 7.3% de la población adulta en México, en los últimos 3 años, otorgó fondos personal-mente para una empresa iniciada por alguien más
(Naranjo, Campos, Flores, & López, 2012).

En el informe anual del GEM (Kelley, Singer, y Herrington, 2011), las economías se clasifican por: tipo de negocio propio establecido y **negocios en etapa temprana**, dentro de cada nivel de desarrollo económico. La Gráfica 9 muestra un comparativo de negocio propio establecido y la tasa de actividad emprendedora (TEA). Esta Gráfica ilustra claramente la baja tasa de negocio propio establecido en relación al TEA, en el grupo de economías impulsadas por los factores tradicionales de producción. Algo similar, aunque menos drástico, ocurre con las economías impulsadas por la eficiencia de factores de producción, entre los que se encuentra México, que muestra un porcentaje cercano al 10% de TEA contra un porcentaje de negocios propios establecidos del 7% aproximadamente (véase la Gráfica 9).



Gráfica 9. Comparación de negocios propios establecidos y la TEA, de 54 economías, organizado por la tasa de negocio propio establecido dentro de los niveles de desarrollo económico, 2011.
Fuente: GEM Encuesta de Población de Adultos (Kelley et al., 2011).

1.6 Estructura de la tesis

Esta investigación se centra en conocer las actitudes emprendedoras de estudiantes de secundaria (12 – 15 años) en el área metropolitana de la Ciudad de México, e identificar programas de formación de actitudes emprendedoras específicas para este colectivo, con el objetivo de dar recomendaciones que ayuden a la formación emprendedora y **creación de empresas en un momento determinado** de la vida de estudiantes.

El estudio está formado por seis capítulos que pretenden llevar al lector desde la importancia de desarrollar actitudes emprendedoras en estudiantes, para que en algún momento de su futuro emprendan y contribuyan con el **progreso económico del país,** hasta la creación de un instrumento que sirva para medir las actitudes de estudiantes (12 – 15 años). En cuanto a la estructura del

documento, el capítulo uno destaca la importancia y actualidad del tema, contiene las características generales de este trabajo de investigación, así como las características sociales y culturales, evolución de la economía y el desarrollo de la actividad emprendedora en el país.

En el capítulo dos se analiza la definición de emprendedor y sus características, así como la de emprendimiento y sus componentes. Asimismo, al final del capítulo se revisa el desarrollo de actitudes generales y actitudes específicas. El análisis de los avances en la formación de las **actitudes emprendedoras en adolescente** alrededor del mundo está contenido en el capítulo tres del estudio. Posteriormente, en el capítulo cuatro se tratan todos los aspectos metodológicos y el diseño y validación del cuestionario.

El análisis y descripción de los resultados están contenidos en el capítulo cinco, mientras que en el capítulo seis están las conclusiones, propuestas de actuación y futuras líneas de investigación.

CAPITULO II.
EL EMPRENDEDOR Y EL PROCESO EMPRENDEDOR

En este apartado revisamos las **principales contribuciones** de investigadores sobre el emprendedor y el emprendimiento. Para ello, se ha acudido a distintas fuentes documentales y se han consultado obras relevantes de varios autores.

Tal y como destaca Burns (2008, p.7), "es interesante que no exista una **definición universalmente aceptada** del término emprendedor". El diccionario Oxford de Inglés, lo define como: una persona que intenta beneficiarse del riesgo y la iniciativa, definición que Burns (2008, p.7) considera demasiado amplia.

La forma en que se ha moldeado la idea de los emprendedores tiene una larga historia que data desde Cantillon, en 1755. La Tabla 8 resume algunas de las principales contribuciones al concepto (Burns, 2008).

Tabla 8. Antecedentes del emprendimiento moderno.

Año	Autor	Concepto
1755	Cantillon	Introdujo el concepto de empresario de "entreprendre" (capacidad de hacerse cargo).
1803, 1815	Jean-Baptise Say	Hizo hincapié en la capacidad del emprendedor para reunir recursos con el fin de responder a las oportunidades incumplidas.
1871, 1981	Carl Menger	Señala la capacidad de los emprendedores para distinguir entre los bienes económicos, los que tienen un valor de mercado o de cambio, y todos los demás.
1893	Ely & Hess	Atribuye a los emprendedores la capacidad de tomar una acción integrada en la empresa en su conjunto, combinando roles de capital, mano de obra, empresa y el emprendedor.
1911, 1934, 1928	Schumpeter	Visualizó que el emprendedor creó de forma proactiva oportunidades usando combinaciones innovadoras, que a menudo, incluyen la “destrucción creativa” de los mercados de pasivos o letárgico.
1921	Knight	Propuso que los emprendedores estaban preocupados por la "eficiencia" de los factores económicos mediante la continua reducción de desperdicio, el fomento del ahorro y, por lo tanto, la creación de valor, comprendiendo de manera implícita la oportunidad de la relación riesgo recompensa.
1948, 1952, 1967	Hayek	Continúa la tradición austríaca de los emprendedores analíticos, concediéndoles las capacidades de descubrimiento y acción, y reconociendo la existencia de asimetría de información que pueden explotar.
1975, 1984, 1985	Shapero	Atribuye una capacidad de juicio a emprendedores para identificar “oportunidades creíbles” en función de dos antecedentes fundamentales: percepción de la conveniencia y viabilidad desde los puntos de vista personal y social.
1974	Drucker	Atribuye a los emprendedores un sentido de "prever" las tendencias del mercado y dar una respuesta oportuna.
1973, 1979, 1997, 1999	Kirzner	Atribuye a los emprendedores un sentido de alerta para identificar y explotar oportunidades en consecuencia.
2004	Bygrave	Atribuye a los emprendedores: atributos personales, sociológicos, del entorno y organizacionales que engloba tanto al emprendedor como el proceso de emprendimiento. Además, la habilidades de hacer realidad sus sueños.

Fuente: Elaboración propia en base a Burns (2008).

Por considerar que es más completa y que abarca de forma específica los atributos de los emprendedores, para nuestra investigación, tomamos el enfoque de Bygrave (2004) --atributos personales, sociológicos, del entorno y organizacionales--, ya que engloba tanto al **emprendedor como el proceso de emprendimiento.** Además, también la elegimos, por su nivel de consenso en atributos clave.

La WEF (Volkmann et al., 2009) puntualiza que hay muchas palabras de uso frecuente como **sustitutos de emprendimiento**: empresa, innovación, pequeña empresa, compañías en crecimiento, y así sucesivamente. Para captar plenamente y comprender el fenómeno del emprendimiento, necesitamos adoptar una visión amplia e incluyente, si no, perderemos componentes importantes y las tendencias de este rápido y creciente movimiento. Además, hay muchas formas y significados de la palabra emprendimiento, por lo que el WEF (Volkmann et al., 2009), para mayor claridad, desarrolló el siguiente esquema:

Figura 7. Puntos de vista del WEF sobre el emprendimiento.
Fuente: WEF (Volkmann et al., 2009).

Para distinguir los conceptos emprendedor de emprendimiento, seguiremos a Bygrave (2004), para quien el emprendedor es una persona que **percibe una oportunidad y crea una organización** al perseguirla (véase la Figura 7), mientras que el proceso de emprendimiento involucra todas las funciones, actividades y acciones asociadas con la percepción de oportunidades y creación de empresas para perseguirlas. Siguiendo el modelo del proceso de emprendimiento de Bygrave (2004), tenemos que los factores determinantes del proceso son: atributos personales, sociológicos, del entorno y organizacionales.

Respecto a los atributos personales, Bygrave (2004) nos dice que los emprendedores tienen un gran deseo de controlar su propio destino y que **su independencia** es la razón principal por la que empiezan su negocio. El autor usa términos psicológicos al hablar de los emprendedores, los cuales ahora son

palabras que siempre utilizamos para describir las características encontradas en la mayoría de los emprendedores como:

- ✓ Necesidad de logro
- ✓ Control percibido interno
- ✓ Asunción de riesgo moderado
- ✓ Tolerancia
- ✓ Valores personales
- ✓ Educación
- ✓ Experiencia
- ✓ Compromiso

En cuanto a los factores del entorno, Bygrave (2004) especifica que los atributos personales son tan importantes como los **factores del entorno**. Kreft y Sobel (2005) determinaron que, para fomentar el emprendimiento, es conveniente crear un entorno de bajos impuestos, baja reglamentación y garantizar la propiedad privada.

Continuando con los factores del entorno, no es accidental que algunas partes del mundo sean más emprendedoras que otras. Por ejemplo, la más famosa región **emprendedora de alta tecnología** es Silicon Valley, porque en Silicon Valley todo el mundo conoce a alguien que ha tenido éxito emprendiendo. Parece que todos se contagian tarde o temprano y quieren iniciar su propio negocio. En este lugar, para facilitar el proceso de emprendimiento, cuentan con:

- Inversionistas
- Banqueros especialistas en préstamos
- Abogados que entienden y conocen cómo proteger la propiedad intelectual
- Dueños de inmuebles dispuestos alquilarlos a empresas que tienen potencial
- Proveedores que venden a crédito
- Políticos que apoyan el emprendimiento

Todos ellos conocen cómo seleccionar y motivar emprendedores de alta tecnología (Bygrave, 2004).

Finalmente, respecto a los factores sociológicos, Bygrave (2004) explica que los emprendedores, además de ser influenciados por ejemplos vivos ó *role models*, también **son influenciados por otros factores** como: la responsabilidad familiar, la experiencia, el optimismo y la energía.

Por su parte, Thornton (1999) establece que, desde un punto de vista integral, considerando el **aspecto económico y al emprendedor**, la literatura sobre emprendimiento puede ser clasificada en dos:

(i) la que toma la perspectiva del suministro que examina el emprendimiento enfocándose en las características de los emprendedores, especificando mecanismos potenciales para la organización y el cambio.
(ii) la que toma la perspectiva de la demanda que enfatiza el *push and pull* del contexto.

El principal argumento de la perspectiva de suministro y el enfoque orientado hacia los rasgos es que tipos especiales de individuos son los que **crean empresas**. Para avanzar económicamente, las sociedades necesitan un adecuado abastecimiento de esos individuos especiales. En esta perspectiva, diferencias en el tipo, forma y ubicación de los emprendedores y el emprendimiento son atribuidas a diferencias en las características psicológicas, sociales, culturales y étnicas de los individuos. En resumen, la perspectiva de suministro por sí misma es muy simple, haciendo de la actividad económica una función de individuos que subestiman el rol de influencias externas estructurales (Martinelli, 1994).

En contraste, el enfoque de perspectiva hacia la demanda avanza en el estudio del emprendimiento preguntando qué es lo que **los emprendedores hacen**, es decir, cuáles son las decisiones que toman dentro de los entornos sociales que cambian con el tiempo.

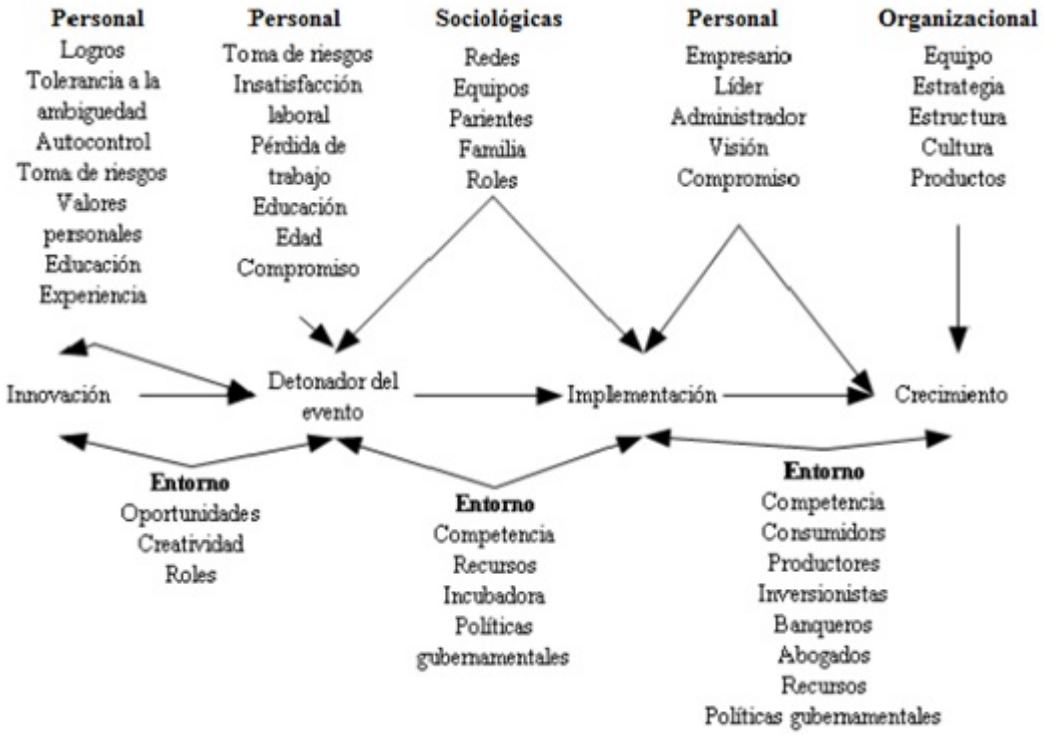


Figura 8. Un Modelo del proceso de emprendimiento.
Fuente: Bygrave (2004).

Podemos concluir que las actitudes emprendedoras son el inicio del proceso de emprendimiento y que ambos autores, Bygrave (2004) y Thornton (1999), incluyen como elementos principales: **el emprendedor, el entorno en que se encuentra y la interacción social.** Este marco teórico responde a la importancia que tiene determinar las actitudes emprendedoras como factor detonante del proceso de emprendimiento en una localidad. Asimismo, aporta elementos específicos personales que pueden servir de guía para fomentar las actitudes emprendedoras de los jóvenes, así como de las características del entorno que fomenta el emprendimiento en una localidad (véase la Figura 8).

Ahora revisaremos la literatura que específicamente habla del emprendedor, quien tiene una visión de lo que puede ser su futuro y el de su negocio y, aún más importante, tiene la **habilidad de hacer** realidad sus sueños (Bygrave 2004).

2.1 Importancia del emprendedor

El objetivo de este apartado no es identificar tipologías de emprendedores ni en determinar las actitudes que están detrás de un comportamiento emprendedor (aspecto que se desarrollará más adelante), **sino constatar la importancia del emprendedor** en la creación de riqueza y en la posibilidad de formar y educar emprendedores.

Los emprendedores aportan nuevas ideas a la vida a través de innovación, creatividad y el deseo de construir algo de valor duradero (Meyer citado en (Varadarajan, Majumdar, & Gallant, 2010). Desde el tradicional punto de vista, los emprendedores son "individuos que asumen riesgos que **logran transformar una idea innovadora en un negocio con fines de lucro**. Son bucaneros, gente de negocios egoístas en la búsqueda de lucro" (Leadbeater y Goss, 1998). Los individuos que desarrollan empresas innovadoras que incorporan o asumen responsabilidades sociales, cívicas y ambientales se clasifican de forma variable, según Frank (2007), en: emprendedores sociales, ecológicos, ambientales, cívicos y artísticos.

Así tenemos que Carey y Matlay (2010, p.695), "dentro de la economía creativa, describen al emprendedor creativo como alguien que utiliza su creatividad para desbloquear la riqueza que se encuentra dentro de sí mismos". Aggestam (2008), se refiere al emprendedor artista como alguien que es **titular de un conocimiento tácito que se realiza** y es parte del capital humano, e incluye la habilidad individual, competencia, compromiso y creatividad como una forma de pensar.

Por su parte, Rae (2008), describe a los emprendedores creativos como los **actores clave dentro del contexto de la economía creativa**, y resalta una serie de cuestiones que afectan a este grupo específico, así como algunas de las características que se les atribuye. Por ejemplo, no sólo los emprendedores creativos enfrentan el desafío de manejar un negocio, también tienen el reto de mantener sus negocios de actividades creativas (Carey y Matlay, 2010).

Los emprendedores desempeñan un papel importante en la construcción y fomento del aprendizaje organizacional y en el inicio de los cambios (Drucker, 1985;. García-Morales et al, 2006, citados en Elenurm, 2012). Drucker (1985, citado por Elenurm, 2012) describe a los emprendedores como **individuos que explotan las oportunidades que crean los cambios**. También insiste en que la innovación y la asunción de riesgo son más de emprendedores que los retos de gestión. Un emprendedor actúa como un innovador, iniciando cambios y generando nuevas oportunidades que, en el largo plazo, provocan el crecimiento económico (Elenurm, 2012).

Schumpeter (1928, citado en Elenurm, 2012), vinculó el papel del emprendedor a la destrucción creativa por la transformación de los sistemas de producción existentes. Kirzner (1978), en su teoría sobre emprendimiento llegó a la conclusión de que el emprendedor es una **fuerza impulsora en el mercado** debido de su papel en el descubrimiento de oportunidades no utilizadas en el mercado, y el comportamiento competitivo de los emprendedores es operativo en la restauración del equilibrio del mercado.

De acuerdo con Elenurm (2012), el emprendedor innovador descrito por Schumpeter está más relacionado con la introducción de **ideas creativas de negocio** que pueden cambiar la naturaleza de los mercados, mientras que el emprendedor descrito por Kirzner es más un buscador de oportunidades capaz de percibir vacíos en el mercado y errores cometidos por otros emprendedores en situaciones de suministro de información incompleta.

Knight (1921, citado en Elenurm, 2012) distingue entre riesgo e incertidumbre. Los emprendedores innovadores se enfrentan a menudo a situaciones de incertidumbre, donde las probabilidades de diferentes resultados en el desarrollo de negocios son desconocidos. Los emprendedores que tratan de **imitar las mejores prácticas** de empresas establecidas tienen la oportunidad de limitar la incertidumbre en el desarrollo de su empresa siempre y cuando el entorno no cambie radicalmente. Elenurm (2012) especifica que en el siglo XXI la incertidumbre para los emprendedores innovadores se ve influida por su

capacidad para monitorear tendencias emergentes tecnológicas y de mercado, y el uso de oportunidades de redes.

Los emprendedores han sido caracterizados como personas que **creen en algo que nadie más cree** (Witt, citado por Elenurm, 2012). Tales creencias diferenciadas les permiten comprender y utilizar nuevas oportunidades de negocio. Las creencias únicas, al mismo tiempo, crean la difícil tarea de alinear la visión del emprendedor y su equipo con socios de negocios y otros interesados en el proceso de identificar, desarrollar e implementar nuevas ideas de negocio para iniciativas comerciales conjuntas (Elenurm, 2012).

La prestigiada empresa Ernst & Young (2011) expone que los emprendedores desempeñan un papel vital en la economía global. Mediante el desarrollo de nuevas empresas, crean puestos de trabajo, **incrementan la actividad económica** e impulsan la innovación. Sin embargo, a pesar de la influencia positiva de los emprendedores en la prosperidad mundial y el crecimiento, siguen siendo un segmento a menudo mal entendido en el mundo de los negocios. A pesar de décadas de investigación académica sobre el tema, no existe una definición universal del emprendimiento y no hay acuerdo acerca de los rasgos precisos y los comportamientos que caracterizan a los líderes emprendedores.

Bessant y Tidd (2007) consideran que emprender no es un rasgo heredado, sino que puede ser aprendido y desarrollado. Los emprendedores son personas que **forman un equipo de trabajo y reconocen una oportunidad** que otros pudieron no haber reconocido (Timmons y Spinelli, 2009). Se enfocan en la acción y no en el análisis sin fin (Bessant y Tidd, 2007), asumen riesgos y asignan recursos y habilidades que son complementarias, ambas facetas inseparables del emprendimiento (Kaiser, 1990).

Los emprendedores **anhelan ser independientes**, buscan crecimiento personal, desean crear o cambiar, son innovadores, tienen necesidad de logro (Bessant y Tidd, 2007) y voluntad para asumir riesgos para obtener beneficios mayores que los promedio.

En nuestro caso concreto, el desarrollo de estas actitudes emprendedoras se centra en quienes, al asumir un cierto nivel de riesgo (Zimmer y Scarborough, 2005) y buscar satisfacer su necesidad de logro (Bessant y Tidd, 2007), **desarrollarán oportunidades**, participando de esta forma en la transformación de las economías del mundo (Bygrave y Zacharakis, 2008).

2.2 Características del emprendedor

Por lo general, **los líderes emprendedores se hacen,** no nacen, pero una gran mayoría de los más exitosos se embarcan en su primera aventura empresarial a una edad temprana, antes de los 30 años (Ernst & Young, 2011). Según los resultados de la encuesta realizada por Ernst & Young en el año 2011, el 10% de los emprendedores entrevistados iniciaron su primera aventura empresarial antes de los 20 años de edad. De acuerdo con Alcaráz (2011), los emprendedores, independientemente de su edad, poseen una serie de atributos entre los que se encuentran habilidades, actitudes y valores, que los distinguen de aquellos que no emprenden.

Los diferentes autores, revisados en la presente investigación, hablan de las características de los emprendedores **utilizando diferentes términos**, entre los cuales podemos mencionar habilidades y actitudes. En la siguiente tabla resaltamos las características mencionadas por los autores, así como el año en que lo hicieron.

Tabla 9. Características, actitudes y/o habilidades del emprendedor mencionada por autor.

Autor(es)	Año	Características, actitudes y/o habilidades
Elenurm	2012	Detección oportunidades. Innovación. Asunción de riesgo. Limitación de la incertidumbre. Redes de contactos.
Greene	2011	Innovación. Detección de oportunidades. Asunción de riesgo.
Zacharakis et al.	2011	Autorrealización. Visión. Compromiso. *Locus* de control interno. Necesidad de logro. Trabajo en equipo. Liderazgo. Creatividad. Energía. Experiencia en campo. Red de contactos. Pasión por los negocios. Flexibilidad. Autoconfianza. Detectar oportunidades. Capacidad para obtener recursos. Gestión de errores.
Anderson	2010	Compromiso. Liderazgo. Creatividad. Energía. Facilidad de interrelación. Flexibilidad. Autoconfianza. Asunción de riesgo. Sentido de urgencia. Comunicación. Gestión de negocios. Detección de oportunidades.

Bygrave y Zacharakis	2010	Alto *locus* interno. Autorrealización. Innovación. Reconocimiento.
Carey y Matlay	2010	Habilidad individual. Competencia. Compromiso. Creatividad. Autorrealización. Reconocimiento. Independencia. Asunción de riesgo. Desarrollo personal. Éxito financiero.
Duening et al.	2010	Organización de recursos. Asunción de riesgo. Búsqueda de retorno monetario y no monetario. Alta motivación para el logro. Orientación al crecimiento (bajo conformismo). Persistencia. Alta energía. Inteligencia emocional.
Hisrich et al.	2010	Agrupación de recursos. Innovación. Asunción de riesgo e incertidumbre. Aceptación del fracaso. Creación de riqueza incremental. Iniciativa. Autorrealización. Necesidad de logro. Detección de oportunidades. Enfoque en dinero.
Karatas	2010	Experiencia en un área. Detección de oportunidades. Gestión de negocios.
Longenecker et al.	2010	Identificación de oportunidades. Asunción de riesgo. Ímpetu por el cambio. Innovación
Mitchelmore	2010	*Locus* interno. Creatividad. Experiencia en campo. Facilidad interrelacionarse. Detección de oportunidades. Toma de decisiones. Comunicación. Innovación. Gestión de negocios.
Peña et al.	2010	Creatividad. Detección de la oportunidad. Pensamiento crítico.
Varadarajan et al.	2010	Innovación. Creatividad.
Byrd	2009	Energía. Pasión por negocios. Flexibilidad. Iniciativa. Toma de decisiones. Perseverancia. Independencia.
Volkmann et al.	2009	Creación de riqueza socialmente útil. Pensamiento y ejecución innovadora.
Barringer y Ireland	2008	Detección de oportunidades. Proactividad. Innovación. Asunción de riesgo.
Timmons y Spinelli	2009	Identificación y obsesión de oportunidades. Perseverancia. Energía. Compromiso. Creatividad. Innovación. Red de contactos. Visión. *Locus* interno. Necesidad de logro. Trabajo en equipo. Flexibilidad. Autoconfianza. Reconocimiento. Asunción de riesgo moderado. Tolerancia a incertidumbre. Sentido de urgencia. Comunicación. Integridad. Liderazgo balanceado.
Bjerke	2008	Compromiso. Motivación para el logro. Iniciativa. *Locus* interno. Tolerancia a la ambigüedad. Asunción de riesgo calculado. Alto nivel de energía. Innovación. Visión. Independencia. Creador de equipos.
Burns	2008	Oportunidad. Innovación. Autoestima. Decisión con alta energía. Motivación para el logro. Visión y talento. Alta asunción de riesgo. Incertidumbre.
Sarasvathy	2008	Comprometido. *Locus* de control interno. Necesidad de logro. Facilidad interrelacionarse. Autoconfianza. Mejor gestión de errores. Detección de oportunidades. Orientación al mercado.
Silva	2008	Gran capacidad de respuesta rápida. Toma de decisiones en incertidumbre. *Locus* de control. Innovación.
Varela	2008	Motivación para el logro. *Locus* interno. Innovación. Obsesión por la oportunidad. Asunción de riesgo. Incertidumbre. Adaptabilidad.
Zimmerer	2008	Compromiso. *Locus* interno. Necesidad de logro. Energía. Flexibilidad. Autoconfianza. Asunción de riesgo. Detección de oportunidades. Tolerancia a incertidumbre. Gestión negocios.
Bessant y Tidd	2007	Innovación. Detección de oportunidades. Red de contactos.
De Nardi et al.	2007	Innovación tecnológica.
Dirube	2007	*Locus* control interno. Necesidad de logro. Trabajo en equipo. Liderazgo. Facilidad interrelacionarse. Flexibilidad. Autoconfianza. Iniciativa. Orientación al mercado. Integridad. Lógica.

Frank	2007	Asunción de riesgo moderado. Innovación. Búsqueda de lucro. Iniciativa. Independencia. Solución de problemas. Necesidad de logro. Imaginación. Trabajo duro. Liderazgo. *Locus* de control interno.
Fordetal	2007	Autorrealización. Visión. Creatividad. Flexibilidad. Detección de oportunidades. Innovación. Ejecución.
Katz y Green	2007	Trabajo duro. Autosuficiente. Red de contactos. Rápido aprendizaje. Buscador de riqueza. Administración del riesgo. Detección oportunidades.
Lerma et al.	2007	Detección de oportunidades.
Livingston	2007	Visión. Mejor gestión de errores. Tolerancia de la incertidumbre. Innovación. Perseverancia. Orientación a mercado.
Moore et al.	2007	Asunción de riesgo. Búsqueda de altos retornos.
Mariotti	2007	Creatividad. Energía. Flexibilidad. Obtención recursos. Asunción de riesgo. Toma de decisiones. Tolerancia de la incertidumbre. Enfoque al dinero. Detección de oportunidades. Autoestima. Independencia.
Rae	2007	Visión. *Locus* interno. Necesidad de logro. Creatividad. Energía. Flexibilidad. Obtención recursos. Mejor gestión errores. Iniciativa. Asunción riesgo. Toma de decisiones. Innovación. Orientación al mercado. Independencia. Ejecución.
Awe	2006	Organización. Administración y asunción de riesgo. Creatividad. Innovación. Motivación para el logro. Dedicación.
Gustafsson	2006	Aproximación cognitiva a identificación de oportunidades. Toma de decisiones. Incertidumbre.
Hatten	2006	Detección de oportunidad. Asunción de riesgo. Innovación.
Megginson et al.	2006	Honestidad. Disciplina. Perseverancia. Dedicación.
Thompson y Green	2006	Necesidad de logro. Creatividad. Flexibilidad. Autoconfianza. Orientación a la oportunidad. Sentido de urgencia. Perseverancia.
European Commission	2005	Creatividad. Autoestima. Trabajo en equipo. Responsabilidad. Iniciativa. Innovación. Competitividad. Asunción de riesgo calculado. Habilidades de comunicación. Negociación.
Nueno	2005	Visión. Energía. Obtención de recursos. Sentido de urgencia. Detección de oportunidades. Perseverancia. Gestión de negocios. Integridad.
Zimmerer y Scarborough	2005	Asunción de riesgo moderado. Altos niveles de energía. Visión y motivación hacia el logro. *Locus* de control interno.
Lumpkin y Dess	1996	Asunción de riesgo. Autonomía. Innovación. Proactividad. Agresividad competitiva.
Kaiser	1990	Asunción de riesgo y asignación de recursos ambas facetas complementarias e inseparables del emprendimiento.

Fuente: Elaboración propia basado en Alcaráz (2011), Krauss (2007) e Ibáñez (2001).

Según Mitchelmore y Rowley (2010), quienes realizaron un resumen de competencias de acuerdo con varios autores, en los últimos 20 años ha habido una serie de investigaciones, en diferentes contextos, donde se ha buscado generar listas de competencias empresariales con diferentes niveles de categorías. De hecho, algunos autores han utilizado términos alternativos como **habilidades o destrezas**, pero sus investigaciones han generado resultados relevantes para el campo de competencias emprendedoras (Mitchelmore y

Rowley, 2010). La Tabla 10 busca integrar el trabajo de investigadores en esta área del emprendimiento.

Tabla 10. Hacia una estructura de competencias emprendedoras.

Competencias emprendedoras
Identificación y definición de un nicho de mercado viable.
Desarrollo de productos de servicios adecuados a las empresas seleccionadas.
Nicho de mercado / innovación de productos.
Generación de ideas.
Análisis ambiental.
Reconocimiento y concepción para aprovechar las oportunidades.
Formulación de estrategias para aprovechar las oportunidades.
Competencias de negocios y administración
Desarrollo del sistema de gestión necesario para el largo plazo.
Funcionamiento de la organización.
Adquisición y desarrollo de los recursos necesarios para el funcionamiento de la empresa.
Habilidades operativas de negocios.
Participación previa con la creación de empresas.
Experiencia de gestión.
Familiaridad con la industria.
Habilidades financieras y presupuestarias.
Experiencia previa.
Estilo de administración.
Habilidades en mercadotecnia.
Habilidades técnicas.
Habilidades para la industria.
Capacidad de implementar la estrategia (desarrollo de programas, presupuestos, procedimientos, evaluar el desempeño).
Familiaridad con el mercado.
Preparación del plan de negocios.
Habilidades para el establecimiento de objetivos.
Habilidades para administrar.
Competencias de relaciones humanas
Desarrollo del sentir de la administración de la cultura organizacional, necesario para orientar la empresa.
Habilidades para delegar.
Capacidad de motivar a otros individuos o grupos.
Habilidades en contratación de personal.
Habilidades en relaciones humanas.
Habilidades de liderazgo.
Competencias conceptuales y de relación
Capacidad de organización.
Habilidades interpersonales.
Capacidad para la administración de clientes.
Habilidad mental para coordinar actividades.
Habilidades de comunicación escrita.
Habilidades de comunicación oral.
Habilidad para tomar decisiones.
Capacidad de análisis.
Habilidades de pensamiento lógico.
Habilidad para negociar.
Compromiso.

Fuente: Mitchelmore y Rowley (2010).

En la actualidad, por lo general, ya no se usan términos psicológicos cuando se habla de los emprendedores, en su lugar, ahora se acostumbran **palabras de uso cotidiano para describir las características** que se encuentren en la mayoría de los emprendedores, los factores psicológicos no constituyen necesariamente una explicación ni suficiente ni necesaria para el emprendimiento o para el desempeño empresarial (Bygrave, 2008).

2.2.1 Diferentes tipos de emprendedor

"Los emprendedores se han convertido en materia de leyendas, cada vez más apreciados y expuestos como modelos a imitar, son el catalizador para el cambio económico", resalta Burns (2008, p.7). Los emprendedores **se pueden describir en términos de sus características y se definen por sus acciones** y uno de sus principales factores de diferenciación es el grado de innovación que practican. Sin embargo, como se muestra en la Figura 9, "los emprendedores no se limitan a las pequeñas empresas" (Burns, 2008, p. 7).

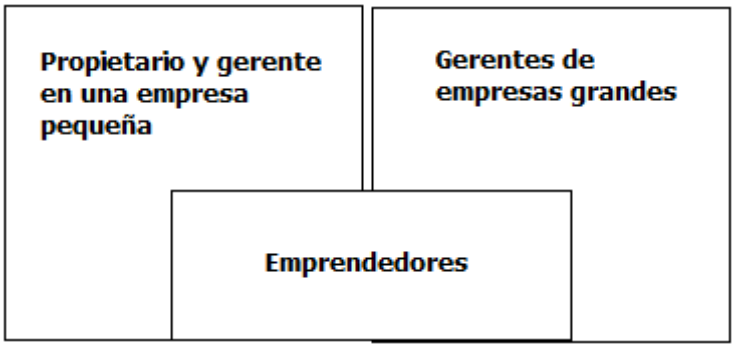


Figura 9. Los emprendedores pueden provenir de pequeñas y grandes empresas.
Fuente: Burns (2008).

Este autor, hace notar que los emprendedores son definidos por sus acciones, no por el tamaño de empresa que crean o para la que trabajan**. "Cualquier gerente puede ser emprendedor"** (Burns, 2008, p.7). El gerente de una pequeña empresa puede no ser emprendedor, ésta es una importante distinción casi siempre olvidada por los autores. De igual forma, "los emprendedores pueden existir dentro de grandes empresas, aún dentro de aquellas creadas por otros" (Burns, 2008, p.10).

Para Bjerke (2007) hay, por supuesto, emprendedores de diferentes tipos y se sugieren muchas **imaginativas categorías**, como por ejemplo: tecnoprendedores, E-emprendedores, emprendedores académicos y los emprendedores de equipo. Bjerke (2007) sugiere la siguiente clasificación:

1. Emprendedores independientes, es decir, aquellos que inician negocios por su cuenta y se convierten en sus propietarios.
2. Intra emprendedores, es decir, aquellos que inician nuevos negocios para sus empleadores.

Los emprendedores independientes son clasificados por Bjerke (2007) en:

a) Extraprendedores: Es la gente que sale de su empleo con las ideas que le han surgido en el curso de su vida de empleado y empiezan su propia empresa. Son buenos en situaciones críticas. La mayoría de los nuevos negocios se inician por extraprendedores.

b) Novoprendedores: Es la gente que tiene una idea que no compite con las actividades de su empleador y comienza una nueva empresa para explotar su potencial creativo. La mayoría de los países tienen algún tipo de institución gubernamental de apoyo a los novoprendedores y sus innovaciones. Parece que se han vuelto más escasos.

c) Interprendedores: son personas que conectan ideas, recursos y posibilidades de diferentes fuentes y comienzan un emprendimiento basado en esto.

d) Renovaprendedores: son las personas que salvan empresas en problemas y comienzan una nueva empresa basada en las mejores piezas de la antigua. Parece que se han vuelto más comunes.

Para Kats y Green (2007), hoy en día hay tres **tipos característicos** de personalidades de emprendedores:

- El emprendedor clásico contemporáneo: trabajador, autosuficiente, socialmente conectados, de rápido aprendizaje, buscador de riqueza y administrador de riesgos.
- El emprendedor vendedor: trabajador, miembro del equipo, socialmente conectado, aprende rápido (socialmente), aprendiz promedio (tecnológicamente), busca aceptación y tiene aversión al riesgo.

- El emprendedor gerencial: trabajador, miembro del equipo, socialmente conectado, aprende rápido, buscador de riqueza y con aversión al riesgo.

Por su parte, Zimmerer (2008) especifica que, dentro de la diversidad cultural del emprendimiento, prácticamente cualquiera tiene el potencial de convertirse en emprendedor, y explora la **diversa mezcla** de personas que componen el rico tejido del emprendimiento, clasificándolos como sigue:

Jóvenes emprendedores: Están dispuestos a **tomar el control de sus destinos**. Decenas de jóvenes están optando por el emprendimiento como su carrera profesional. De acuerdo con un estudio realizado por Babson College[7], la Generación X (personas nacidas entre 1965 y 1981) es tres veces más proclive, que los de otros grupos de edad, a poner en marcha sus empresas (Zimmerer, 2008).

Mujeres Emprendedoras: Las mujeres están abriendo negocios en una tasa de aproximadamente **el doble que la media nacional** en EE.UU. Algunas de las razones que aducen las mujeres para iniciar un negocio es porque desean ganar control sobre su horario o porque se sienten frustradas con el "techo de cristal"[8] de las grandes empresas. (Zimmerer, 2008).

Emprendedores de las minorías: De acuerdo con Zimmerer (2008) los hispanos, asiáticos, y afroamericanos son las minorías **proclives a emprender**. Según informa la administración de pequeños negocios, las minorías son propietarias del 15% de todos los negocios, teniendo un futuro promisorio.

[7] Babson College es una de las escuelas de emprendimiento mejor rankeadas en el mundo, habiendo recibido una serie de acreditaciones tanto para sus programas de pregrado como de posgrado. Está entre las mejores escuelas de enseñanza para la iniciativa empresarial.

[8] El término fue popularizado en la década de 1980 y se refiere al límite invisible superior en corporaciones y otras organizaciones, por encima del cual es difícil o imposible para las mujeres subir en el escalafón. Es de vidrio, ya que no suele ser una barrera visible, y una mujer puede no ser consciente de su existencia hasta que se “golpea” con la barrera. En otras palabras, no es una explícita práctica.

Emprendedores inmigrantes: A diferencia de los inmigrantes no calificados del pasado, los inmigrantes de hoy llegan con más educación y experiencia. Aunque muchos llegan a los EE.UU. con pocos recursos, **su dedicación y deseo de éxito** les permite que puedan alcanzar su sueño emprendedor (Zimmerer, 2008).

Emprendedores a tiempo parcial: Comenzar un negocio a tiempo parcial es una puerta de acceso popular al emprendimiento. Muchos de éstos están probando las aguas empresariales para ver si sus ideas de negocio van a funcionar, si existe una demanda suficiente y si disfrutan de ser autoempleados (Zimmerer, 2008).

Empresas basadas en el hogar: Argumenta Zimmerer (2008) que están en auge. El 53% de los negocios en EE.UU. son empresas basadas en el hogar, además de que el 91% son tan pequeñas que no tienen empleados. **Emprendedores modernos** basados en el hogar son más propensos a estar en la ejecución de alta tecnología o empresas con millones de dólares en ventas.

Coemprendedores: Son las parejas que trabajan juntos como copropietarios de sus negocios. A diferencia de las tiendas de "mamá y papá" **están creando una división del trabajo** que se basa en la experiencia. Además, algunos autores muestran que las empresas copropietarias, por cónyuges, representan uno de los sectores empresariales con mayor crecimiento (Zimmerer, 2008).

Recortes de personal de corporativos: Millones de personas han perdido su empleo y estos recortes corporativos de han convertido en una **importante fuente de actividad emprendedora**. El 20% de los gerentes de estas corporaciones se han convertido en emprendedores y la parte de ejecutivos que se queda en las corporaciones al menos desean unirse a estos (Zimmerer, 2008).

Las deserciones de corporativos: La dramática reducción de las corporaciones ha creado otro efecto entre los empleados que quedan después de la

restructuración: una falta de confianza. El resultado es un creciente número de abandonos de la estructura corporativa que **luego se convierten en emprendedores**.

Emprendedores sociales: Usan sus habilidades no sólo para emprender negocios rentables, sino también para **lograr objetivos sociales** y ambientales para el bien común.

Burns (2008, p.23), especifica que "los gerentes propietarios emprendedores comparten los rasgos de carácter de los gerentes propietarios, ya que estos influyeron en su decisión de iniciar su propio negocio en primer lugar". Sin embargo, también distingue Burns (2008) los **rasgos de carácter** de los gerentes propietarios emprendedores. La primera se refiere a la supervivencia y sus rasgos, que se encuentran en los gerentes propietarios. La segunda se refiere al crecimiento y sus rasgos, que se encuentran en el emprendedor (véase la Figura 10).

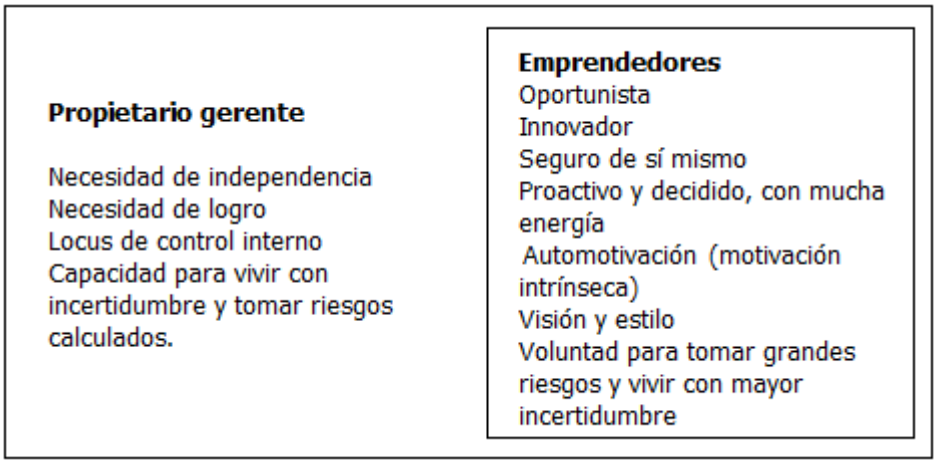


Figura 10. Características y rasgos personales del propietario gerente y emprendedor.

Fuente: Burns (2008).

Timmons y Spinelli (2009) destacan que los emprendedores exitosos poseen no sólo un toque creativo e innovador, sino también **habilidades para una gestión sólida, *know-how* empresarial y los contactos suficientes**. La Figura 11 muestra esta relación y clasificación:

- Inventores: destacan por su creatividad, a menudo carecen de las capacidades de gestión.
- Promotores: suelen tener bajas aptitudes generales para los negocios y una verdadera creatividad.
- Administradores: son los que gobiernan y garantizan el buen funcionamiento del status quo. Sus habilidades de gestión, aunque altas, también están enfocadas hacia la eficiencia, y generalmente no requieren de la creatividad.
- Emprendedores: aunque las habilidades de gestión del administrador y del emprendedor están superpuestas, el gerente está más centrado en la conservación de los recursos, mientras que el emprendedor lo está en las oportunidades.

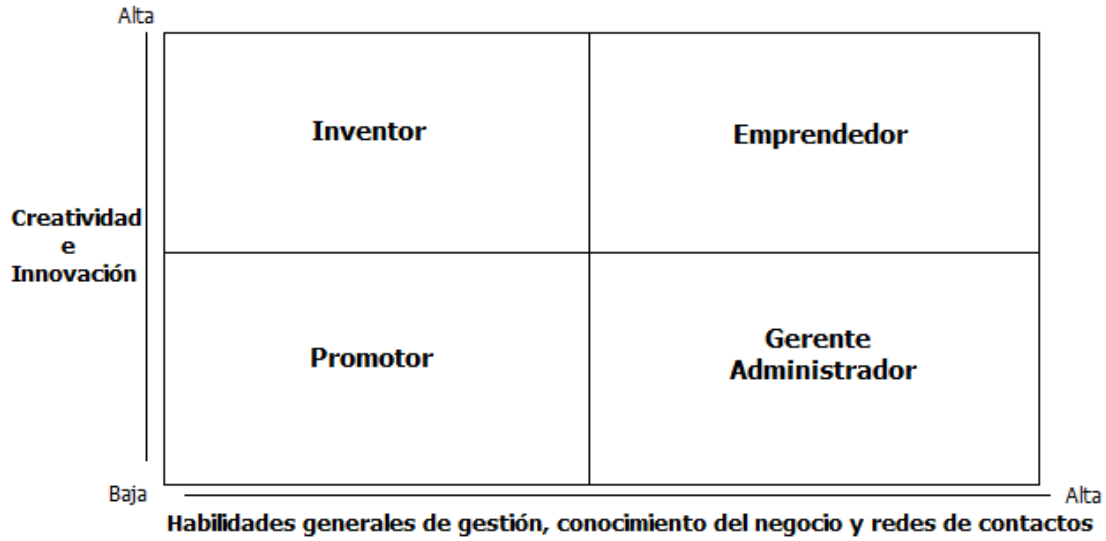


Figura 11. ¿Quién es emprendedor?.
Fuente: Tmmons y Spinelli (2009).

Las características sobresalientes de los emprendedores, según los diversos autores consultados, están en la siguiente tabla 11:

Tabla 11. Suma de las menciones sobre características del emprendedor según los autores consultados.

Necesidad de Logro		Innovación		Mucha energía, gran capacidad de trabajo		Capacidad para detectar oportunidades	
Autor	Fecha	Autor	Fecha	Autor	Fecha	Autor	Fecha
Zacharakis	2011	Alcaraz	2011	Zacharakis	2011	Zacharakis	2011
Alcaraz	2011	Ernst & Youn	2011	Alcaraz	2011	Alcaraz	2011
Hisrich	2010	Mitchelmore	2010	Andersson	2010	Ernst & Youn	2011
Bygrave	2010	Hisrich	2010	Bygrave	2010	Mitchelmore	2010
Green	2010	GEM	2010	Timmons	2009	Hisrich	2010
Timmons	2009	Bygrave	2010	Byrd	2009	Karatas	2010
Silva	2008	Timmons	2009	Silva	2008	GEM	2010
Barringer	2008	Silva	2008	Varela	2008	Sarasvathy	2008
Sarasvathy	2008	Barringer	2008	Zimmerer	2008	Varela	2008
Varela	2008	Varela	2008	González	2007	Zimmerer	2008
Zimmerer	2008	Krauss	2007	Bjerke	2007	González	2007
González	2007	Bjerke	2007	Katz	2007	Bjerke	2007
Krauss	2007	Fordetal	2007	Mariotti	2007	Mariotti	2007
Bjerke	2007	Livingston	2007	Rae	2007	Fordetal	2007
Dirube	2007	Rae	2007	Ryan	2006	Nueno	2005
Rae	2007	Ibañez	2002	Nueno	2005		
Ibañez	2002						

Asunción de riesgo moderado		Locus de control interno		Visión	
Autor	Fecha	Autor	Fecha	Autor	Fecha
Ernst & Youn	2011	Zacharakis	2011	Zacharakis	2011
Hisrich	2010	Alcaraz	2011	Alcaraz	2011
Andersson	2010	Ernst & Youn	2011	Ernst & Youn	2011
Timmons	2009	Timmons	2009	Andersson	2010
Silva	2008	Sarasvathy	2008	Silva	2008
Barringer	2008	Bygrave	2008	Barringer	2008
Bygrave	2008	Varela	2008	Bygrave	2008
Varela	2008	Zimmerer	2008	Varela	2008
Zimmerer	2008	González	2007	González	2007
González	2007	Krauss	2007	Bjerke	2007
Krauss	2007	Bjerke	2007	Fordetal	2007
Bjerke	2007	Dirube	2007	Livingston	2007
Mariotti	2007	Rae	2007	Rae	2007
Rae	2007	Ibañez	2002	Nueno	2005
Ibañez	2002				

Confianza en sí mismo		Apertura al cambio flexibilidad		Perseverancia, constancia, tenacidad	
Autor	Fecha	Autor	Fecha	Autor	Fecha
Zacharakis	2011	Zacharakis	2011	Alcaraz	2011
Alcaraz	2011	Alcaraz	2011	Ernst & Youn	2011
Andersson	2010	Ernst & Youn	2011	GEM	2010
Green	2010	Andersson	2010	Green	2010
Timmons	2009	Green	2010	Timmons	2009
Silva	2008	Timmons	2009	Byrd	2009
Barringer	2008	Byrd	2009	Silva	2008
Sarasvathy	2008	Varela	2008	Barringer	2008
Varela	2008	Zimmerer	2008	Varela	2008
Zimmerer	2008	González	2007	Bjerke	2007
Krauss	2007	Dirube	2007	Livingston	2007
Bjerke	2007	Fordetal	2007	Nueno	2005
Dirube	2007	Rae	2007		
Ryan	2006				

Fuente: Elaboración propia basado en Alcaráz (2011), Krauss (2007) e Ibáñez (2001).

2.3 Descripción general de las características del emprendedor a estudiar

Después de la revisión de la literatura y de seleccionar las **características con mayor número de menciones** en los autores consultados, ordenamos todas por el total de menciones y obtenemos lo siguiente:

- ✓ Necesidad de logro
- ✓ Innovación
- ✓ Mucha energía, gran capacidad de trabajo, perseverancia, constancia, tenacidad.
- ✓ Capacidad para detectar oportunidades
- ✓ Asunción de riesgo moderado
- ✓ *Locus* de control interno
- ✓ Visión
- ✓ Confianza en sí mismo
- ✓ Apertura al cambio, flexibilidad
- ✓ Independencia

2.3.1 Necesidad de logro

Necesidad de logro corresponde a una parte de las necesidades humanas. Esta característica es una de las que mencionan los autores en primer lugar. El emprendedor **busca su satisfacción** a través de la puesta en marcha de sus empresas, principalmente los motivadores de logro y realización de ideales, que son el "Logos"[9] en el sentido utilizado por los griegos, es decir, la razón de ser o el principio que dirige su acción emprendedora (Silva, 2008).

Para McClelland (1961), la motivación para el logro **es el actuar bien** por sí mismo, por la satisfacción intrínseca de hacerlo mejor.

De acuerdo con Timmons y Spinelli (2009), la teoría de la motivación psicológica de McClelland (1961) es una parte, generalmente aceptada, de la literatura sobre el comportamiento empresarial. La teoría establece que las personas están **motivadas por tres necesidades** principales:

- la necesidad de logro,
- la necesidad de poder y
- la necesidad de afiliación.

La necesidad de logro es la necesidad de **sobresalir y alcanzar realización** personal medible. Al respecto, Timmons y Spinelli (2009) consideran parte de esta característica el que los individuos establezcan objetivos realistas y desafiantes y les guste recibir retroalimentación sobre lo bien que lo están haciendo, con el fin de mejorar el rendimiento.

Cuando los individuos logran algo que consideran que vale la pena, su autoestima se refuerza y **se animan a asumir otras tareas** empresariales exigentes. Los emprendedores están constantemente en la búsqueda de retos (Bjerke, 2007). Es por esto que suelen tener una alta necesidad de logro, una fuerza impulsora que es particularmente fuerte para ellos.

[9] Conforme al Diccionario de la RAE significa: discurso que da razón de las cosas.

Ahora, los logros para los individuos pueden significar cosas diferentes, según el tipo de persona: el empleo de la centésima persona en la empresa o el **reconocimiento público** de sus logros puede ser importante para algunos emprendedores (Burns, 2008). Sin embargo, una persona que alcanza la cima en cualquier ocupación es un logro característico de una persona con la ambición de ser exitoso/a (Bygrave y Zacharakis, 2010).

2.3.2 Innovación

Sin lugar a dudas, un importante componente del proceso emprendedor es la innovación, por medio de la cual se **crean nuevos productos y procesos** que transforman la manera en que vivimos y trabajamos (Zacharakis y Bygrave, 2008).

El renombrado economista Schumpeter vislumbró desde 1942 la importancia del emprendimiento, los emprendedores y la innovación, a la que denominó **"proceso de destrucción creativa**". Especificó que el emprendedor es un innovador que introduce nuevos productos y servicios, encuentra nuevas fuentes de materia prima, inserta nuevos métodos de producción, opera en nuevos mercados y lleva a cabo una nueva organización en cualquier industria.

Para Bessant y Tidd (2007), la innovación ofrece grandes retos para los sectores y está cambiando la forma en que éstos operan, también significa organizar **diferentes piezas del rompecabezas del conocimiento** y, particularmente, equilibrar creatividad con la disciplina de hacer que las cosas sucedan. Para Brown y Ulijn (2004), es crear algo nuevo e implementarlo con éxito en el mercado y hacer frente a procesos, productos, servicios y tecnología.

Por otro lado, tenemos que el emprendimiento es un proceso donde se explotan oportunidades que existen en el entorno o que son creadas a través de la innovación en un intento por **crear va**lor. Con frecuencia, incluye la creación y gestión de nuevos negocios llevada al cabo por un individuo o equipo

(Brown y Ulijn, 2004). Parece que las diferencias culturales tienen un poderoso efecto en el proceso de crear gente y empresas innovadoras y emprendedoras.

Desde 1942, Schumpeter especificó que el **emprendedor es un innovador,** ya que introduce nuevos productos, servicios, métodos de producción y opera en nuevos mercados y encuentra nuevas fuentes de materia prima o lleva a cabo una nueva organización en cualquier industria.

Comparando las contribuciones, se pone de relieve que desde 1942, cuando **Schumpeter visualizó la innovación**, como característica propia del emprendedor, hasta hoy en día, es un requisito conocido, alcanzado y buscado por los emprendedores para hacer que las cosas sucedan.

2.3.3 Mucha energía, gran capacidad de trabajo, perseverancia, constancia y tenacidad

Los emprendedores están tan decididos y enfocados a tener éxito que invierten **muchas horas de trabajo y energía** en la planificación e implementación de su negocio, más aún, si les apasiona lo que están haciendo con su empresa, dejan de trabajar, ya que están materializando algo que les divierte, entretiene y anima.

De esta manera, de acuerdo con Mariotti (2007), a través del trabajo duro, el cielo es el límite. Los emprendedores han construido la mayor parte de las fortunas de Estados Unidos. Mucho trabajo y sacrifico están involucrados en la **creación de empresa**. Además, invierten su tiempo en crear algo que esperan sobrevivirá y se convertirá en rentable.

Para Burns (2008), los emprendedores tienden a ser proactivos más que reactivos y **más decididos que otras personas**. Son proactivos en el sentido de que buscan oportunidades, simplemente no confían en la suerte, esto es parte de su naturaleza. Actúan con rapidez y decisión para aprovechar al máximo la oportunidad, antes de que alguien más lo haga, ésta es la única manera de alcanzar el éxito. A menudo, parecen inquietos y que se aburren

fácilmente, y parece que hacen las cosas a dos veces el ritmo de los demás. Además, no quieren o no pueden esperar a otros para completar las tareas. Parece que trabajan 24 horas al día y su trabajo se convierte en su vida con poca distinción entre los dos.

De acuerdo con Alcaráz (2011), encontramos **conductas generales observables** en personas con alta energía y capacidad de trabajo, entre las que se encuentran las siguientes:

1. Cumplir impecablemente sus compromisos y promesas.
2. Trabajar de manera constante y organizada.
3. Entender el trabajo como algo digno que permite trascender.
4. Poseer la capacidad de hacer el trabajo de acuerdo con estándares de calidad establecidos previamente.
5. Reconocer la importancia del trabajo para el desarrollo de su proyecto.
6. Aceptar los retos de su trabajo aunque impliquen esfuerzos adicionales.
7. Reconocer al trabajo como la forma más efectiva de lograr más y mejores resultados.

Crear un negocio requiere de grandes cantidades de energía. Un emprendedor típico trabaja alrededor de **60 horas a la semana** o más. Es más, en realidad, la mayoría de ellos se encuentran con que nunca dejan el trabajo, aún cuando estén de vacaciones o de descanso están pensando acerca del negocio (Zacharakis, Spinelli y Timmons, 2011).

La perseverancia es importante en el arranque de una empresa, porque casi nada se desarrolla de acuerdo al plan. Los fundadores viven día a día con un sentido de incertidumbre, aislamiento y, en ocasiones, falta de progreso. Además, en el arranque de empresas, se hacen **cosas nuevas** y, cuando se hacen cosas nuevas, generalmente la gente te rechaza (Livingston, 2007).

Es más, el proceso de arranque de la empresa es, por su propia naturaleza dinámico, incierto, complejo y ambiguo. Los emprendedores, sin embargo, parecen funcionar bien en este tipo de entorno, posiblemente debido a que es

difícil y emocionante, y **ofrece más oportunidades** que un entorno estructurado (Bjerke, 2007).

A menudo, viven bajo altas y constantes presiones, en primer lugar, para que sus empresas sobrevivan al arranque, después, para que puedan mantenerlas con vida y, finalmente, para que puedan **hacerlas crecer**. Todo lo anterior, tiene que ser la máxima prioridad (Bjerke, 2007).

Los emprendedores están totalmente dedicados a su negocio, a veces a un costo considerable para sus relaciones con amigos y familiares. **Trabajan sin descanso** 12 horas al día y semanas de trabajo de 7 días son frecuentes cuando un empresario se esfuerza por arrancar un negocio (Bygrave y Zacharakis, 2010).

Tal y como expresa Mariotti (2007), tienen que trabajar muchas horas para que despegue el negocio, algunos trabajan 6 ó 7 días a la semana. La prueba de fuego para ellos es su **capacidad de perseverar** a través de los contratiempos y fracasos (Barringer y Ireland, 2008).

Señala Ernst & Young (2011) que, casi por definición, los emprendedores necesitan el **impulso y la tenacidad** para hacer triunfar sus ideas de cara a muchos obstáculos. En el camino, se encontrarán con docenas de personas que les dirán que su idea no funcionará.

2.3.4 Capacidad para detectar oportunidades

Es una característica que tienen o han desarrollado los emprendedores e implica **creatividad, capacidad de observación e imaginación**. Los autores recientes le dan mayor énfasis a esta característica, ya que ésta explica que los emprendedores detecten una oportunidad de negocios donde otros ven caos o problemas (Timmons, 2007)

Según Livingstone (2007), estar **observando el comportamiento** de la sociedad para identificar oportunidades le da ventaja a quien pretende

comprender de forma significativa todos los procesos, actividades y tópicos, además de que lo faculta para ser capaz de relacionar temáticas diversas que aparentemente no tienen ninguna conexión (Silva, 2008). Es más, los emprendedores nunca pierden de vista hacer las cosas que a la gente le gustaría.

Para Hisrich et al. (2010), es el proceso por el cual a un emprendedor le surge la posibilidad de una nueva empresa. La mayoría de las buenas oportunidades de negocio no aparecen de repente, sino más bien **son el resultado de la vigilancia de un emprendedor** a las posibilidades o, en algunos casos, el establecimiento o mecanismos que identifiquen las oportunidades potenciales. Aunque la mayoría de los emprendedores no cuentan con mecanismos formales para la identificación de oportunidades de negocio, algunas fuentes son a menudo fructíferas. Por ejemplo, los consumidores son una de las mejores fuentes de ideas.

En opinión de Mariotti (2007), un **emprendedor reconoce oportunidades** donde otros sólo ven problemas. Donde hay consumidores insatisfechos, definitivamente, hay oportunidades para los emprendedores. Según él, y siguiendo a Schumpeter, existen 5 formas en que los emprendedores encuentran oportunidades para crear un negocio:

1. Usando nueva tecnología para crear un nuevo producto.
2. Usando tecnología existente para producir un nuevo producto.
3. Usando tecnología existente para producir un viejo producto de una nueva forma.
4. Encontrar una nueva fuente de recursos, que permiten al emprendedor fabricar el producto a menor costo.
5. Desarrollar un nuevo mercado para un producto existente.

Para Katz y Green (2007) consiste en capturar nuevas ideas que te guían hacia oportunidades de negocio. Este proceso involucra pensamiento creativo que te lleva a descubrir nuevas y útiles ideas. Los emprendedores han aprendido a poner atención y observar las señales que están alrededor de ellos y a

preguntar muchas cosas que la mayoría de la gente da por sentado. Precisamente, a esta búsqueda y captura de nuevas ideas que dan lugar a oportunidades de negocio se le llama **reconocimiento de oportunidades**.

Donde otros ven trastornos y caos, los emprendedores ven una oportunidad. Incluso trastornos como **crisis financiera han generado oportunidades** para los que están dispuestos a tomarlas. No hay necesidad de ser el próximo Google, puede ser una enorme oportunidad el poder innovar para industrias agotadas, aquellas que necesitan nuevas ideas, procesos, sistemas, métodos, valor de la marca o nuevas tecnologías (Ernst & Young, 2011).

2.3.5 Asunción de riesgo moderado

La mayoría de los autores subrayan la asunción de riesgo moderado como una característica propia del emprendedor, es decir, los **emprendedores calculan el riesgo,** ya que su enfoque es hacia la rentabilidad de sus negocios. Además, éstos se ven influenciados, en alguna medida, por cómo ven al fracaso en su entorno. Existen culturas donde se considera valioso fracasar para posteriormente obtener éxito y otras donde el fracaso está cruelmente estigmatizado.

Para Mariotti (2007), los emprendedores deben **poder tolerar** un mayor grado de riesgo e incertidumbre que las personas que tienen un empleo en empresas estables.

Los triunfadores proactivos abren nuevos caminos, pero su comportamiento es arriesgado. Los resultados de las empresas emprendedoras son menos seguros que las conservadoras y las personas emprendedoras deben tener la capacidad de tolerar el **riesgo y la estructura** psicológica y recursos mentales para hacer frente al fracaso (Bjerke, 2007).

El grado en que una cultura celebra o estigmatiza el fracaso puede hacer una diferencia en cómo los emprendedores ven el riesgo. Entre los inversionistas de capital riesgo en países como los EE.UU., Israel o Taiwán, el fracaso es visto

casi como **una insignia de honor**. Los primeros fracasos empresariales se consideran una experiencia vital para los éxitos futuros (Ernst & Young, 2011).

Sin embargo, en algunas culturas puede haber un temor a fallar que disuade a los emprendedores de asumir riesgos. Las leyes de bancarrota impiden a los que han fracasado la creación de nuevas empresas o incluso la apertura de cuentas bancarias. Esta dimensión cultural es un **determinante fundamental** de creación de empresas. Por otro lado, la aceptación del fracaso ayuda a explicar por qué la creación de empresas es mucho más vivaz en el mundo anglosajón que en Francia, Alemania o Asia, donde se ve la quiebra de empresas en el sentido opuesto, como un estigma (Ernst & Young, 2011).

Algunos autores recientes han cuestionado si realmente los emprendedores son asumidores de riesgo. En un reciente estudio, los autores Villette y Vuillermot (citado en Ernst & Young, 2010) argumentan que, en lugar de ser arriesgados, los emprendedores exitosos son **minimizadores de riesgo** que con gran cuidado se aseguran de evaluar oportunidades y evalúan los riesgos a los que su negocio se va a enfrentar (Ernst & Young, 2011).

2.3.6 *Locus* de control interno

Los emprendedores quieren **ser dueños de su destino**, no esperan que las cosas sucedan por sí solas, pues saben que ellos son quienes tienen que accionar los mecanismos para que se lleven a cabo.

Los emprendedores creen que ellos mismos hacen que las cosas sucedan en una situación dada, o sea, que subestiman la importancia de la suerte y el destino. Ellos hacen que las cosas sucedan; las cosas no sólo suceden. En esencia, sienten que **ejercen un control** considerable sobre los acontecimientos en su mundo cotidiano (Bjerke, 2007). Quieren estar a cargo de su propio destino, en lugar de depender de un empleador (Bygrave y Zacharakis, 2010). Significa que la persona tiene un mayor deseo de estar en control de su **propio destino** (Bygrave, 2010). Los emprendedores están caracterizados por un fuerte control interno, un punto de vista oportunista y

una disposición a asumir riesgos. Estos rasgos son los que los apartan de sus colegas (Ernst & Young, 2011).

Continuando con el informe de Ernst & Young (2011), tienen el impulso y la fortaleza de actuar ante la urgencia por el control e independencia. Lo que es más, lo hacen constantemente y con un sentido de urgencia, durante un período sostenido. Hay un aspecto de "sólo hazlo" que forma parte de la personalidad de los emprendedores, el sentido de que de una u otra manera van a **convertir su idea en realidad**.

Las personas que tienen un *locus* de control interno creen que los acontecimientos de su vida son consecuencia directa de sus **propias acciones** o comportamientos. Los emprendedores habitualmente tienen un fuerte *locus* de control interno. Tiende a aparecer con más frecuencia en las economías de mercado que celebran el éxito del negocio, tales como los Estados Unidos. Aquellos con un enfoque unilateral en el logro individual, tales como Japón, China o Corea, también es probable que dé lugar a empresas dirigidas por emprendedores con un fuerte *locus* de control interno (Ernst & Young, 2011).

2.3.7 Visión

Para alcanzar el éxito los emprendedores deben tener una visión clara de lo que quieren lograr, una visión que permanezca y los **dirija u oriente cuando todo es incertidumbre**. Eso es parte de la estructura de sus motivaciones, los motiva y también ayuda a traer a otros --empleados y clientes-- con ellos. Es la piedra angular de su motivación y confianza en sí mismos (Burns, 2008).

Los emprendedores se anticipan y están menos preocupados por lo que se hizo ayer que con lo que se debe hacer mañana (Bjerke, 2007). Tienen una visión de cómo será su futuro y el de sus empresas, y todavía más importante es el hecho de que tienen la **habilidad de implementar sus sueños** (Bygrave y Zacharakis, 2010).

El centro del emprendedor es, en última instancia, la forma de ver el mundo y la capacidad para actuar sobre esos puntos de vista. Cuando los emprendedores tienen éxito, es porque han sido capaces de ayudar a la gente a unirse en torno a un propósito común para lograr un objetivo. Este tipo de logro no viene de una buena táctica, la gestión o estrategia, proviene de una visión compartida no sólo por la gente en el negocio, sino también por los inversionistas, clientes, proveedores y toda persona que es tocada por la organización. El emprendedor es el arquitecto de esa visión (Ernst & Young, 2011).

2.3.8 Confianza

La confianza hace referencia / alude a la seguridad que alguien tiene en sí mismo[10]. Por lo tanto, es imprescindible creer en uno mismo, pues, sin ese **sentido definitivo de propósito,** el emprendedor abandonará la creación de la empresa cuando las cosas se empiecen a poner difíciles, y así se pondrán en algunos puntos del trayecto (Zacharakis et al., 2011).

Para el emprendedor, tener su propia compañía le permite crear su propia cultura y sus propios valores, **vive lo que cree**. Los emprendedores no son conformistas. Siempre es recomendable no escuchar demasiado a los asesores o mirar cómo otros lo lograron, lo ideal es hacer el propio camino con las propias ideas y no hacer caso a los comentarios negativos, sino seguir los sueños (Ernst & Young, 2011).

Es muy poco probable que los emprendedores no tengan confianza en sí mismos. En realidad, el éxito emprendedor requiere de la **coordinación de las aportaciones dispares** y un grado de confianza en aquellos que contribuyen (Bjerke, 2007).

De acuerdo con Burns (2008), ante la incertidumbre, el emprendedor debe confiar en su **propio juicio y capacidad** de arrancar su propio negocio. Muchos programas para la creación de empresas reconocen que una

[10] Definición proporcionada por el Diccionario de la RAE

forma de construir confianza en uno mismo es mediante el desarrollo de un plan de negocios que aborde el tema de la incertidumbre en el futuro.

2.3.9 Apertura al cambio, flexibilidad

Para Katz y Green (2007) la flexibilidad es la libertad de no tener un gran número de reglas, políticas y procedimientos. También significa **mayor libertad** para la toma de decisiones, pero también mayores responsabilidades y mayor carga de trabajo. Los emprendedores están dispuestos a desarrollar su capacidad de adaptación y a considerar una gama más amplia de enfoques alternativos (Bjerke, 2007).

Livingstone (2007) habla de que los fundadores de empresas necesitan ser flexibles, no sólo porque precisan de una cierta flexibilidad mental para entender lo que los usuarios quieren, sino porque el plan probablemente cambie. La gente piensa que el arranque de una empresa es el producto de una brillante idea, como la planta de una semilla; pero la mayoría de los fundadores de empresas **cambian su idea cuando la desarrollan**. La empresa "PayPal" la cual permite pagar y recibir pagos en internet, empezó como desarrollador de software encriptado. La empresa "Excite" (un portal web con búsqueda, contenidos y funcionalidad de clase mundial, que incluye desde productos financieros hasta los resultados deportivos o el clima local) comenzó como una empresa de bases de datos y "Flickr" (una web que permite almacenar, ordenar, buscar, vender, compartir fotografías y vídeos en línea), empezó como juegos en línea (Livingstone, 2007).

La velocidad y la agilidad que caracteriza a muchos emprendedores significan que pueden **identificar y actuar con rapidez** para aprovechar los nichos y los espacios vacíos en el mercado. Aunque la innovación es importante, llenar los nichos y espacios vacíos del mercado no tiene por qué implicar nuevas soluciones radicales (Ernst & Young, 2011).

De acuerdo con el Dr. Thomas Muller[11] (Ernst & Young, 2011), un buen emprendedor mostrará su personalidad no cuando brilla el sol, cuando el negocio está funcionando bien, sino cuando **está lloviendo**. Ellos muestran sus cualidades en una situación de crisis. Esta es la gran diferencia entre un emprendedor y un ejecutivo tradicional.

Las fortunas de los emprendedores en el futuro no van a ser guiadas por la suerte, sino por la forma en que **utilicen sus atributos** para hacer frente a los desafíos del cambio conforme su negocio evolucione (Ernst & Young, 2011).

2.3.10 Independencia

De acuerdo con Moore, Petty, Palich y Longenecker (2010) los emprendedores tienen un fuerte deseo de tomar sus propias decisiones, asumir riesgos y cosechar los beneficios de **ser su propio jefe**. Para ellos la libertad de operar de manera independiente es importante. Esto se evidencia en los resultados de una encuesta de los propietarios de pequeñas empresas, de las cuales el 30% de los que habían abandonado puestos de trabajo en otras empresas, su principal motivación era que querían ser sus propios jefes. Por supuesto, la independencia no garantiza una vida fácil. La mayoría de los emprendedores trabajan muy duro y durante largas horas. Deben tener en cuenta que el cliente es, en última instancia, el jefe. Pero ellos tienen la satisfacción de tomar sus propias decisiones dentro de los límites necesarios para construir un negocio exitoso.

Como ya mencionamos anteriormente Bygrave (2004) argumenta que **su independencia** de los emprendedores es la razón principal por la que empiezan su negocio. Además, hay un aspecto de “sólo hazlo”, que forma parte de la personalidad de los emprendedores, tienen la fortaleza de actuar ante la urgencia por el control e independencia (Ernst & Young, 2011).

[11] Dr. Thomas Müller, psicólogo criminalista entrenado en el FBI quien ha trabajado en los últimos 30 años en algunos de los casos de alto perfil de la historia moderna, invitado por Ernst & Young (2011) para el estudio e investigación reciente sobre características de los emprendedores.

Para Timmons y Spinelli (2009), un emprendedor está lejos de ser independiente ya que **tiene que servir a muchos** grupos y maestros, incluidos los socios, inversores, clientes, proveedores, acreedores, empleados, familias y a todos los que participan en la vida social y de la comunidad. Sin embargo los emprendedores pueden tomar decisiones de forma independiente, como por ejemplo, dónde y qué cosas les importa responder.

Para Barringer y Ireland (2008) el bienestar es la primera razón de buscar la independencia o ser su propio jefe. Esto no significa, sin embargo, que los emprendedores sean difíciles para trabajar o que tengan problemas para aceptar la autoridad. En cambio, muchos emprendedores quieren ser sus propios jefes, para dejar de sentirse, de alguna manera, frustrados en empleos tradicionales. Buscan **experiencias de trabajo propias** más satisfactorias, en lugar de trabajar para una gran empresa.

2.4 El Emprendimiento

En este apartado revisamos contribuciones sobre emprendimiento que nos permitan, por un lado, asociarlo con el desarrollo económico, considerando los datos existentes y, por otro lado, constatar desde una perspectiva teórica cuáles son los **elementos definitorios del emprendimiento,** aclarando que éste significa más que la mera constitución de una nueva empresa (Bessant y Tidd, 2007) en la medida en que, además de crearla, hay que hacerla crecer y lograr su permanencia en el mercado.

GEM (Kelley et al., 2011) reconoce que la prosperidad de una economía depende en gran medida de un sector de **emprendimiento dinámico**. Esto es cierto en todas las etapas de desarrollo, sin embargo, la tasa y el perfil de los emprendedores varían considerablemente. La siguiente Figura 12 ilustra las medidas que considera GEM (Kelley et al., 2011) a través de las fases de la actividad empresarial, con un énfasis adicional en el perfil de los factores.

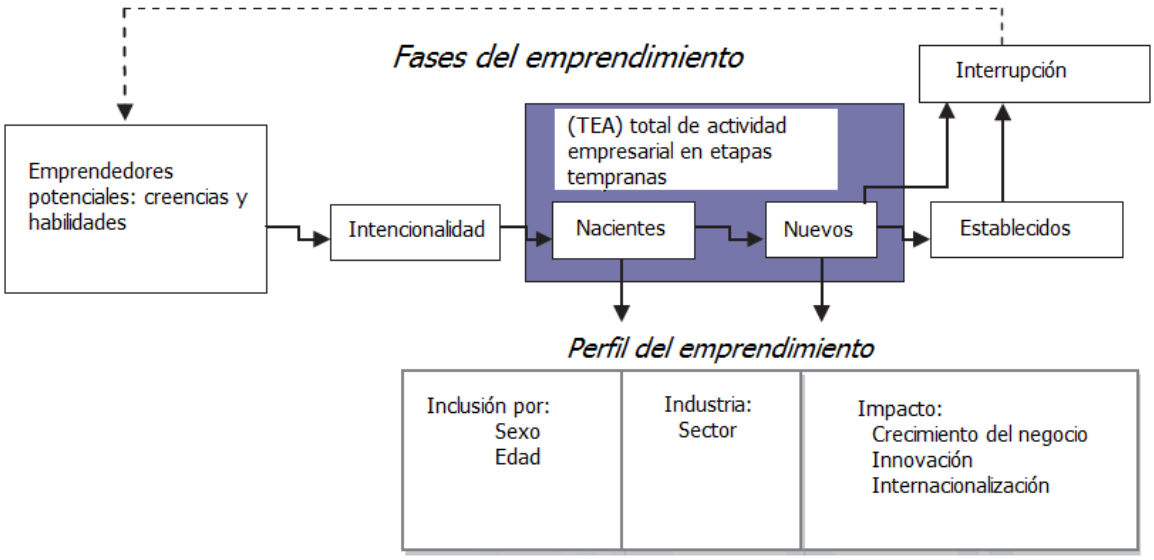


Figura 12. El proceso de emprendimiento y definiciones operativas de GEM.
Fuente: GEM (Kelley et al., 2011).

Según la Figura 12, las fases comienzan con **emprendedores potenciales**, aquellos que ven oportunidades en su área y creen que tienen la capacidad para iniciar un negocio. Otras creencias incluyen la medida en que los individuos no sean disuadidos, por el miedo al fracaso, en la búsqueda de oportunidades. Continua la intención de empezar un negocio, que es seguida por la actividad incipiente, definida como los emprendedores nacientes que están en los primeros tres meses de funcionamiento de un nuevo negocio. Los nuevos propietarios de negocios son aquellos que han estado con su negocio más de tres meses, pero menos de tres años y medio (Kelley et al., 2011).

Fases adicionales incluyen la propiedad de un negocio establecido, así como la interrupción de negocios, que da a la sociedad experimentados emprendedores que pueden llegar a iniciar otro negocio o utilizar su experiencia y recursos para **beneficiar a emprendedores** de alguna manera (a través del financiamiento, asesoramiento, u otras formas de apoyo).

Continuando con el GEM (Kelley et al., 2011), el perfil de los emprendedores, o sea las características de los individuos que participan en esta actividad, difieren considerablemente entre las economías. Cuando el emprendimiento **es inclusivo,** las sociedades son más propensas a desarrollar todo el potencial de

sus recursos humanos empresariales, es decir, disponible para personas de diversas edades. Los emprendedores difieren según el sector en el que inician su negocio: consumo, extracción, manufactura o servicios. La combinación de negocios en una economía puede tener sus implicaciones. Por último, los emprendedores impactan a las sociedades a través de sus innovaciones, internacionalización y sus ambiciones de crecimiento.

Desde un punto de vista económico, el emprendimiento es la **base de la libre empresa**, da vitalidad al mercado y, cuando éste aumenta en una región, los capitales de riesgo fluyen libremente para financiar más emprendimientos (Kreft, S. y Sobel R., 2005). En la tabla 12, resaltamos la definición de emprendimiento de acuerdo con diversos autores.

Tabla 12. Definiciones del emprendimiento.

Autor(es)	Año	Contribución
Greene	2011	Es el proceso de gestión de una empresa propia. Cuando tienen éxito, sus negocios prosperan y ganan beneficios.
Andersson	2010	Es el proceso por el cual los insumos de conocimiento se convierten en productos del conocimiento, es decir, en nuevas combinaciones de factores de producción con el fin de ofrecer nuevas soluciones a los clientes en el mercado. Este proceso requiere pasión, competencias y una habilidad poderosa para vender.
Karatas y Chell	2010	Se argumenta que hay que ver el emprendimiento como una forma de acción social, mediante la cual los emprendedores pueden ser considerados como agentes sociales que aprenden haciendo y desarrollan sus identidades empresariales en la interacción con otros en un contexto socio-económico. Las actividades empresariales están integradas en prácticas sociales.
Baron y Shane	2008	Entienden el Emprendimiento como un campo de los negocios, trata de comprender cómo las oportunidades para crear algo nuevo, por ejemplo: nuevos productos o servicios, nuevos mercados, nuevos procesos de producción o materias primas, nuevas formas de organizar tecnologías existentes, surgen, se descubren o son creadas por personas específicas, que después de utilizar diversos medios para explotarlos o desarrollarlos, producen una amplia gama de efectos.
Bygrave y Zacharakis	2008	Son funciones, actividades y acciones que forman parte de la percepción de oportunidades y la creación de organizaciones en consecuencia.
Burn	2008	Se refiere a la habilidad de detectar una oportunidad que surja del cambio, incluso crearla, y luego concentrar recursos para la entrega rápida de lo que quiere el mercado. En esencia, experiencia en innovación. Y a menudo significa tomar riesgos que las grandes empresas no quieren o no pueden tomar. Todo esto se reduce a una palabra "emprendimiento".
Barringer	2008	Es el proceso mediante el cual las personas aprovechan oportunidades sin tener en cuenta a los recursos que actualmente controlan.
Timmons y Spinelli	2009	Es una manera de pensar, razonar y actuar estando obsesionado en la oportunidad, con un enfoque holístico[12] y de liderazgo equilibrado.
Bessant y Tidd	2007	Habilidad de ver conexiones y oportunidades y tomar ventaja de ellas. Están cambiando la forma en que operan los sectores. Organizar diferentes piezas de un rompecabezas del conocimiento, equilibrar creatividad con la disciplina de hacer que las cosas sucedan. El proceso del pensamiento creativo y factores ambientales interactúan ya sea para alentar o para reprimir la innovación y el emprendimiento.

[12] De “holismo” que de acuerdo al diccionario de la Real Academia española significa: Doctrina que propugna la concepción de cada realidad como un todo distinto de la suma de las partes que lo componen.

Brown y Ulijn	2004	Es crear algo nuevo e implementarlo con éxito en el mercado. Los emprendimientos basados en tecnología requieren de un gran grado de innovación. Es un proceso donde se explotan oportunidades que existen en el entorno o que son creadas a través de innovación en un intento de crear valor y nuevos negocios. Parece que la cultura tiene un poderoso efecto en el proceso de crear gente y empresas innovadoras y emprendedoras.
Dollinger	2003	El emprendimiento es la creación de una organización económica innovadora (o red de organizaciones) con el propósito de obtener ganancias o crecimiento bajo condiciones de riesgo e incertidumbre.
Schumpeter	1942	La clave para el éxito de los mercados radica en el espíritu de los emprendedores que desarrollan nuevos productos y tecnologías, a través de un proceso denominado "destrucción creativa". El emprendedor es un innovador que: 1) introduce nuevos productos o servicios, 2) introduce nuevos métodos de producción, 3) opera en nuevos mercados, 4) encuentra nuevas fuentes de materias primas y o 5) lleva a cabo una nueva organización en cualquier industria.

Fuente: Elaboración propia basado en Alcaráz (2011), Krauss (2007) e Ibáñez (2001).

También señalan las contribuciones de diversos autores que el emprendimiento explica la mitad de las diferencias en el **crecimiento del PIB de los países** (Zacharakis y Bygrave 2010, y Shepherd, 2000).

Durante la década de los noventa, los países de la OCDE con mayores tasas de nacimiento de empresas fueron los que mostraron **mayor crecimiento económico** (OCDE, 2001). Asimismo, se ha encontrado una asociación positiva entre altas tasas de crecimiento económico y altas tasas de participación de personas adultas en la creación de nuevas empresas, la cual es más intensa cuando se consideran efectos de retraso de al menos dos años.

Las acciones a seguir para fomentar la creación de nuevas empresas son: **facilitar oportunidades de negocio**, apoyo técnico para la puesta en marcha del negocio y acceso a la financiación (Angelelli y Prats, 2005).

No obstante, el mero desarrollo de estas acciones no será plenamente exitoso en tanto no exista una cultura emprendedora cuya promoción y difusión pase por la **generación de motivación y competencias emprendedoras** en la población (Angelelli y Prats, 2005). En este sentido, cuando se trata de formular

políticas apropiadas que fomenten la creación de empresas**,** es importante considerar el papel de la cultura, actitudes y habilidades (Kovalainen, 2005).

Ahora bien, para **promover el emprendimiento,** hay que conocerlo, analizarlo y comprenderlo.

Algunos autores proporcionan una definición de proceso emprendedor que, de acuerdo a nuestro modelo teórico, las tendríamos que considerar como **atributos del emprendedor**. En este sentido, Timmons y Spinelli (2009) lo consideran una manera de pensar, razonar y actuar estando obsesionado en la oportunidad, con un enfoque holístico y un liderazgo equilibrado. Es precisamente este "sentido de la oportunidad", de ver oportunidades donde otros ven contradicción, caos y confusión, donde radica uno de los principales elementos críticos para el éxito (Timmons y Spinelli, 2009).

La clasificación que recoge los **componentes de la orientación emprendedora** es la que proporciona Lumpkin y Dess (1996), quien especifica cinco dimensiones de la orientación emprendedora "*entrepreneurial orientation*" (EO): autonomía, innovación, la asunción de riesgos, proactividad y agresividad competitiva. Estas dimensiones han servido para caracterizar y distinguir procesos emprendedores clave.

Del entorno, la mayoría de los autores se enfocan en la relación que existe entre la creación de nuevas empresas **para mejorar la economía del país**, además de que es la combinación de varios elementos como marco legal, financiación e innovación para fomentar la creación de nuevas empresas y, por lo tanto, el crecimiento económico.

2.5 Las actitudes emprendedoras

En este apartado revisamos las contribuciones de los diversos autores sobre las actitudes que favorecen el proceso emprendedor. La literatura da a conocer la vital importancia de las actitudes y habilidades para **estimular actividades emprendedoras** y reconoce la necesidad de cambiar y desarrollar tales

actitudes apropiadamente, por lo que la educación es la clave en este proceso de cambio. A continuación presentamos definiciones, de diversos autores, sobre las actitudes (véase la Tabla 13).

Tabla 13. Definiciones sobre actitudes.

Autor(es)	Año	Contribución
Salmeron	1986	Es el concepto disposicional que podemos utilizar para hacer predicciones a partir de nuestra observación de cierta relación preponderantemente emotiva entre el sujeto y el objeto de la actitud.
Dawes	1983	Es un afecto o disponibilidad para responder de cierta manera frente a un objeto o fenómeno social. Está relacionada con un elemento valorativo: con el afecto se está en contra o a favor de algo y con la disponibilidad se acepta o rechaza algo.
Reich y Adcock	1980	Con base en las definiciones, tenemos que Osgood et al., (1957) insisten en los aspectos afectivos. Smith et al. (1956) hacen mayor hincapié sobre factores motivacionales y cognoscitivos. Si todas las actitudes tienen un componente afectivo, otro cognoscitivo y un tercero conativo, podría esperarse una elevada correlación entre los tres.
Mager	1973	Tendencia general de un individuo a obrar de un modo determinado bajo unas condiciones determinadas. Está basado en una conducta observable.
Kats (citado por Dawes, 1983)	1960	Es la predisposición del individuo para valorar de manera favorable o desfavorable algún símbolo, objeto o aspecto de este mundo. Las actitudes incluyen el núcleo afectivo o sensible del agrado o desagrado, y los elementos cognoscitivos o de creencias que describen el efecto de la actitud, sus características y sus relaciones con otros objetos.
Osgood et al. (citado por Reich y Adcock, 1980)	1957	Son predisposiciones a responder, pero se distinguen de otros estados de propensión en el sentido de que predisponen hacia una respuesta evaluativa.
Smith et al. (citado por Reich y Adcock, 1980)	1956	Es una predisposición a experimentar, ser motivado por, y actuar hacia, una categoría de objetos en una forma previsible.
Allport (citado por Dawes, 1983)	1935	Las actitudes son procesos mentales individuales que determinan tanto las respuestas actuales como las potenciales de cada persona en el mundo social. Como la actitud se dirige siempre hacia un objeto, se puede definir como " un estado de la mente de un individuo respecto a un valor"

Fuente: Elaboración propia basado en Alcaráz (2011), Krauss (2007) e Ibáñez (2001).

La literatura determina la insuficiencia de los modelos psicológicos, basados en la personalidad o en el paradigma de rasgos estables, en la **investigación**

sobre el emprendedor. Esto puede ser corregido mediante el uso de modelos de actitud con sus correspondientes proposición (Robinson et al., 1991). Las actitudes que son consideradas, por lo general, consisten de una orientación cognitiva general y no representan un modelo de actitud sistemático a ser usado como una base teórica en la identificación o la predicción del proceso emprendedor.

De Nardi et al. (2007) especifica que la actitud de asunción de riesgo de los emprendedores es de no aversión. Además, es **vital reconocer la importancia** de las actitudes y habilidades a la hora de estimular actividades emprendedoras y reconocer la necesidad de cambiar y desarrollar tales actitudes apropiadamente. La educación es la clave de este proceso de cambio (Kovalainen, 2005) y es por esto que con nuestra investigación plantearemos recomendaciones al respecto.

Específicamente, Robinson et al., (1991) dan a conocer que el concepto de actitud es una forma dinámica de **relacionar al entorno en conjunto con una persona** en concreto, lugar, cosa, caso, actividad, concepto mental, orientación cognitiva y estilo de vida. La naturaleza dinámica del concepto implica que cambia en el tiempo y de situación en situación. El rango de cambio depende de lo profundo que está sentado o de lo fundamental que sea la actitud en la identidad del individuo. Al interaccionar, las actitudes influyen y son influidas por las experiencias que tenemos, las acciones que tomamos y nuestra forma de pensar y sentir acerca de esas experiencias.

Otra importante contribución para nuestra investigación es la **teoría tripartita de la actitud** de Triandis (1974), que indica que las actitudes hacia cualquier objeto se componen de tres elementos: afectivo (los sentimientos o emociones hacia el objeto), cognitivo (las propias creencias y conocimientos sobre el objeto) y conativo (una de las tendencias de comportamiento hacia el objeto).

Dado que las actitudes están abiertas al cambio, las actitudes emprendedoras pueden ser influenciadas por los educadores y los profesionales (Rosenberg, 1960). El modelo tripartito de la actitud sugiere **maneras de iniciar el**

cambio al influir en los pensamientos, sentimientos, e intenciones de comportamiento (Triandis, 1974) con respecto al proceso emprendedor y las formas conexas de actitudes.

El modelo de Jackson y Rodkey (1994) incluye la proposición de cómo **las actitudes varían** por área y entre individuos. Las actitudes tomadas colectivamente dentro de una región pueden fomentar un clima que sea propicio y de apoyo a la creación, supervivencia y crecimiento de nuevas empresas.

Estos autores identifican y analizan cuatro diferentes **componentes de la actitud** colectiva en favor de la creación de empresas:

- (i)la voluntad de asumir riesgos y aceptar la posibilidad de fracaso,
- (ii)el nivel de dificultad relacionados con arrancar y hacer crecer una nueva empresa,
- (iii)la importancia y el respeto acorde a las empresas de rápido crecimiento y a sus propietarios,
- (iv) y la interacción a la que los niños, muy probablemente, estén expuestos.

El objetivo principal del estudio de Jackson y Rodkey (1994) fue incrementar la comprensión y la **medición de las actitudes emprendedoras** con la esperanza de ayudar a las regiones dentro de los Estados Unidos y otros países a promover sus economías mediante el aumento de las tasas de creación de empresas y el crecimiento.

El núcleo del modelo es un conjunto de cuatro variables latentes que miden la actitud de una persona sobre la toma de riesgos, la creencia en la facilidad de iniciar una nueva empresa, sentimientos acerca de los emprendedores y propietarios de pequeñas empresas y la aprobación hacia niños que empiezan un negocio. Sus resultados determinan que las personas que viven en zonas dominadas por las grandes empresas empleadoras, aún cuando no trabajen para estas, son **menos propensos a tener actitudes** de apoyo a la actividad emprendedora.

Comparativamente, el modelo de Jackson y Rodkey (1994), aunque tiene un **mayor enfoque hacia los niños**, probablemente deje fuera importantes variables que sí consideran Robinson et al., (1991) quienes basan su modelo y su escala de actitud EAO (Entrepreneurial Attitude Orientation Scale) en la teoría de Triandis (1974).

Robinson et al. (1991) identificaron **cuatro constructos** que han sido comúnmente utilizados al hablar de la motivación empresarial y/o investigación sobre el emprendedor:

(i) Necesidad de logro: resultados concretos relacionados con la puesta en marcha y el crecimiento de una empresa (McClelland, 1961);

(ii) Control interno: percepción del individuo de control e influencia sobre su negocio (Levenson, 1973; Rotter, 1966);

(iii) Autoestima: autoconfianza y percepción de competencia de un individuo en relación con sus negocios (Crandall, 1973);

(iv) Innovación: percibir y actuar sobre las actividades empresariales en nuevas y singulares maneras (Kirton, 1976).

Las actitudes se **pueden modificar por medio de la educación** y, por lo tanto, se puede así incidir en la formación de emprendedores (Krauss, 2007). Como argumenta Moscovici (1988), las actitudes pueden cambiar en función de las experiencias personales, porque se inscriben en la historia del individuo.

Por otro lado Alcántara (1992, citado por Ibáñez, 2001) propone varios **métodos para educar actitudes:** motivación, imitación, actuación, autoevaluación, compromiso, compromiso y autoinstrucción y programación ambiental. El método de motivación permite que el individuo dirija toda su energía hacia el objetivo propuesto, por lo tanto la motivación sería la condición previa a cualquier proceso formador. Las actitudes se adquieren por la imitación de modelos, siendo la imitación, el método educativo tradicional. Respecto al método de la actuación, argumenta Alcántara (1992, citado por Ibáñez, 2001) que las actitudes se generan por los actos, no solo por uno, sino por muchos.

En el método de la autoevaluación, para que la actividad sea educativa requiere de una adecuada revisión, por tanto, necesita una evaluación sistemática que acompañe la acción. Es decir, primero observar para registrar la acción, luego exponer el hecho para después valorar la acción y reforzar los aciertos alcanzados. El método de compromiso consiste en que una persona al comprometerse a **adquirir una actitud provoca una fuerza interior** que le empuja a lograr ese objetivo. De igual manera, el método de autoinstrucción consiste en ejecutar repetidamente una conducta hasta que se recuerden dichas instrucciones, con la finalidad de trabajar al servicio del objetivo marcado. Finalmente el método de programación ambiental pone de relieve que hay circunstancias y ambientes que entorpecen, distraen o generan reacciones contrarias a la actitud deseada, por lo que hay que identificarlas y eliminarlas (Alcántara, 1992, citado por Ibáñez, 2001).

Se han propuesta muchas definiciones de actitud, entre las que se encuentran las mencionadas por Summers (1986, p.13) donde Cook y Selltiz (1964) consideran las actitudes como "una **disposición fundamental** que interviene junto con otras influencias en la determinación de una diversidad de conductas hacia un objeto o clase de objetos", que incluyen declaraciones de creencias y sentimientos y acciones de aproximación o evitación.

Ross (1928, citado por Summers, 1986, p.14) considera a las actitudes como "estructuras mentales que organizan y evalúan la información". De igual manera, Thurstone (1928), considera a las actitudes como la "suma total de **inclinaciones y sentimientos humanos**, prejuicios o distorsiones, nociones preconcebidas, ideas, temores y convicciones acerca de un asunto determinado". A pesar de las muchas interpretaciones del significado de actitud, existen áreas de acuerdo, como que una actitud es una predisposición a responder a un objeto que es persistente, que produce consistencia en las manifestaciones conductuales y, por último, que tiene una cualidad direccional, es decir, que posee una característica motivacional (Summers, 1986).

Así, tenemos que una de las **concepciones más aceptadas**, de acuerdo con Summers (1986) fue la de Katz y Stotland (1959) y por Krech y colaboradores

(1962), que señalan que “una actitud consiste de tres componentes: cognoscitivo, emocional y tendencia a la acción”.

Podemos concluir que la investigación puede llevarse a cabo a través de modelos de actitud (Robinson et al., 1991). La naturaleza dinámica del concepto de actitud implica que **cambia en el tiempo** y de situación en situación (Robinson et al., 1991), la infancia y la adolescencia son las mejores épocas para desarrollar actitudes positivas hacia el espíritu empresarial (Heilbrunn, 2008).

2.6 Resumen del Capítulo

Los emprendedores son personas que han desarrollado el sentido de la oportunidad, ya que la distinguen donde los demás ven problemas, caos, confusión. Además, los emprendedores desean ser independientes, líderes de proyectos que identifican y consiguen recursos.

Sin duda, un importante componente del proceso emprendedor es la innovación, por medio de la cual se crean productos y procesos que transforman la forma en que vivimos y trabajamos. El renombrado economista Schumpeter vislumbró desde 1942 la importancia del emprendimiento, al que llamó “proceso de destrucción creativa”. Además, especificó que el emprendedor es innovador, ya que introduce nuevos productos, servicios y métodos de producción, opera en nuevos mercados y encuentra nuevas fuentes de materia prima o lleva a cabo una nueva organización en cualquier industria.

Lo valioso es que el emprendedor se desarrolla y aprende, y puede formarse y sensibilizarse para, en algún momento de su vida, iniciar un negocio, emprender dentro de su empresa, innovar y así contribuir con el desarrollo económico de su país.

Hasta la fecha, los autores coinciden en que lo particular de los emprendedores son ciertas características que en algunos casos son distintivas de ellos. Estas características que encontramos con mayor frecuencia mencionadas por los

autores revisados son: innovación (habilidad de crear algo nuevo), necesidad de logro, *locus* control interno, asunción de riesgo moderado, perseverancia, visión, confianza en sí mismo, apertura al cambio e independencia.

La literatura da a conocer la vital importancia de las actitudes y habilidades para estimular actividades emprendedoras y reconoce la necesidad de cambiar y desarrollar tales actitudes apropiadamente, es por esto que se revisaron contribuciones de diversos autores sobre las actitudes que favorecen el proceso emprendedor.

En este punto, es importante hacer notar que todas estas características del emprendedor que señalan los diversos autores revisados se vinculan con los modelos de intenciones emprendedoras de Davidsson (1995) y Fishbein y Ajzen (2010). El modelo de Davidsson atribuye influencia directa o indirecta en las intenciones emprendedoras a: los antecedentes personales, actitudes generales (como: cambio, competencia, dinero logro autonomía) y actitudes de dominio (como: recompensa, contribución a la sociedad y *know-how*).

Por su parte, el modelo integrador de predicción del comportamiento de Fishbein y Ajzen (2010) postula que la intención es una función de tres tipos de percepciones: **actitud, norma percibida, y control conductual percibido**. Según el modelo, las actitudes se desarrollan razonablemente de las creencias que tiene la gente sobre el objeto de la actitud. En términos generales, formamos creencias acerca de un objeto al asociarlo con ciertos atributos, es decir, con otros objetos, características o eventos. Estas creencias a su vez se ven influencias por factores preexistente como las características individuales (como: personalidad, humor, emoción, valores, estereotipos, actitudes generales, riesgo percibido y comportamiento pasado), sociales (como: educación, edad, género, ingreso, religión, raza, etnicidad y cultura) y de la información (como: conocimiento, medios de comunicación e intervención).

En el proceso emprendedor del GEM (Kelley et al., 2011) las fases comienzan con las creencias y habilidades de los emprendedores potenciales que tienen las capacidades para iniciar negocios, primero nacientes y luego nuevos. De

acuerdo al modelo, las creencias incluyen la medida en que los individuos no serían disuadidos por el temor al fracaso en la búsqueda de oportunidades. En base a lo anterior, podemos argumentar que este modelo es uno de los más completos ya que incluye, en sus primeras fases, en forma resumida el modelo de intenciones emprendedoras de Fishbein y Ajzen (2010), además del perfil del emprendimiento y los tipos de emprendimiento de acuerdo con el GEM.

Finalmente se puede concluir que la naturaleza dinámica del concepto de actitud implica que cambia en el tiempo y de situación en situación (Robinson et al., 1991), la infancia y la adolescencia son las mejores épocas para desarrollar actitudes positivas hacia el espíritu empresarial (Heilbrunn, 2008).

CAPITULO III.
ADOLESCENTES EMPRENDEDORES EN EL MUNDO

El sistema educativo se creó en la época de la revolución industrial, cuando se necesitaba convertir a los niños del campo en empleados citadinos capaces de trabajar en las cadenas de montaje de las fábricas del mercado de consumo masivo y se enfoca en la memorización y en obtener resultados predecibles y previsibles. Ese sistema estaba bien para aquella reciente economía, aunque ahora parece que no tiene sentido en la economía actual (Strauss, 2004). En este **mundo interdependiente y globalizado** donde la nanotecnología, los "*gadgets*"[13] y las pequeñas empresas están a la orden del día, en economías como la China y la India han iniciado a replantearse el sentido del sistema educativo.

De acuerdo con Strauss (2004), se necesita un sistema educativo que enfatice la **creatividad, la iniciativa, el análisis de riesgo y el esmero**, además de enfocarse en las Matemáticas, la Ciencia, la lectura y la escritura; en concreto, el mismo tipo de rasgos que ayuden a formar buenos empresarios y ciudadanos listos y bien informados. Ahora, para Strauss (2004), la mayoría de los empresarios aprenden acerca de los negocios en casa o por medio de la experiencia y no en la escuela. Aun así, vivimos en la edad dorada de las pequeñas empresas, donde cada vez más mercados y herramientas nos permiten ser más exitosos. Sería conveniente que el sistema de educación empresarial se ponga al día y actualice.

Según los autores del informe especial del GEM (Corduras et al., 2010) el impacto de la educación y formación emprendedora sobre las actitudes, acciones y ambiciones individuales es de **particular interés** para los responsables políticos de ejecución de políticas, así como para los educadores y otros profesionales. En general, se cree que las personas que se perciben con

[13] Término que se usa generalmente para referirse a aparato electrónico portátiles como iPod o iPad.

las habilidades y conocimientos necesarios para emprender tienen más posibilidades de hacerlo. Sin embargo, los resultados de la encuesta de expertos GEM (Corduras et al., 2010), en la mayoría de los países, sugieren que la educación y formación emprendedora, tanto en la etapa escolar como en la posterior, es inadecuada.

A pesar de ello, Zia (2004) enfatiza que es una ironía que cuando los niños o adolescentes muestran un poco de interés, y a veces aunque no lo hagan, por ejemplo en el arte, en la música o en algún deporte, los padres no piensan dos veces el asunto e inmediatamente invierten tiempo y dinero para permitirle a los hijos e hijas desarrollar dicho interés, aunque sea sólo para su crecimiento y placer. Tal y como cuestiona Zia (2004), ¿cuántos padres de familia **estimulan a sus hijos e hijas para que persigan intereses empresariales** que, de hecho, podrían convertirse en su profesión en el futuro? Es probable que la comunidad empresarial considere hacer más para estimular y educar a los futuros líderes empresariales a fin de que comiencen a edades más tempranas (Zia, 2004).

Continuando con la encuesta de expertos GEM (Corduras et al., 2010), proporcionan datos que demuestran consistentemente la insatisfacción de estos expertos en muchos aspectos relacionados con el **estado de la educación** y formación emprendedora en sus países. Así, tienden a valorar las escuelas de educación primaria y secundaria como la que está en peor estado entre todas las demás que valoran.

También los expertos puntualizan que los individuos más jóvenes son más propensos a haber recibido formación para poner en marcha un negocio. Probablemente, este resultado refleja el **reciente incremento** de implantación de formación emprendedora en el sistema de educación formal. Por ejemplo, todos estudiantes de las escuelas de primaria de Escocia reciben educación empresarial que no trata específicamente sobre formación para poner en marcha un negocio, sino que les enseña a ser empresario y emprendedor en un sentido general (Corduras et al., 2010).

Asimismo, los individuos pertenecientes a las familias con mayor poder adquisitivo y con un nivel educacional elevado, son también aquellos que presentan más probabilidades de haber recibido este tipo de formación. Estas personas, tienen **más oportunidades** que el resto para poder adquirir una formación emprendedora y aprovecharla (Corduras et al., 2010).

Como podemos observar, la mayoría de los autores están de acuerdo, que el aprendizaje **"experimental" o el "aprender haciendo"**, es más eficaz para el desarrollo de las capacidades y actitudes emprendedoras que los métodos tradicionales como clases teóricas o conferencias (Comisión Europea, 2008; Walter y Dohse, 2009; citados en Corduras et al., 2010). Otros estudios realizados en países donde el desarrollo y la competitividad se basan en la innovación, como Singapur (Tan y Ng, 2006; citado por Corduras et al., 2010), Suecia (Rasmussen y Sorheim, 2006) y el Reino Unido (Raffo, 2002) muestran que los emprendedores potenciales extraen un mayor rendimiento si se enfoca este aprendizaje de manera práctica.

Por lo anterior, en los últimos años, promover la iniciativa empresarial como posible fuente de trabajo ha provocado un **incremento en la política y ha atraído la atención de las escuelas.** Además, la mejora de la actitud social hacia el espíritu empresarial es evidente entre los jóvenes (Heilbrunn, 2008)

Por otro lado, siete de cada diez **estudiantes de secundaria quieren comenzar sus propios negocios**, tal y como refleja la encuesta de Gallup (1994) sobre el espíritu emprendedor, cuyos resultados dicen que los jóvenes ya no creen que una empresa corporativa se hará cargo de ellos, y tienen razón según Kourilsky (1995). Estudiantes de la escuela secundaria, de ese periodo vieron a sus padres invertir años de trabajo duro y lealtad en empresas que, a cambio, prometían crecimiento en el empleo y seguridad pero en realidad redujeron su fuerza laboral drásticamente (Kourilsky. 1995).

Los resultados de la encuesta manifestaron que el interés por todos los grupos encuestados en **iniciar y operar su propio negocio** estuvo dominado por el 69% de estudiantes de secundaria, 7 de cada 10, que mantuvieron este

punto de vista. Además, la independencia, contraria a la ganancia monetaria, fue la principal motivación para estudiantes de las encuestas que indicaron que quieren iniciar su propio negocio. Mientras tanto, el 73% de estudiantes dijeron que querían ser su propio jefe (Kourilsky. 1995).

Asimismo, el 85% de estudiantes de secundaria reportaron que sólo se les enseñaba un **poco o prácticamente nada** acerca de cómo funcionan las empresas. El 67% creían que se les enseñaba sólo un poco o prácticamente nada acerca de cómo funciona la economía y sólo el 27 por ciento de estudiantes encuestados reportaron haber tomado un curso sobre negocios o emprendimiento en la escuela secundaria (Kourilsky. 1995).

También estudiantes de secundaria querían ser educados en emprendimiento. Un 84% indicó como importante o muy importante que las escuelas de los Estados Unidos **enseñasen más sobre el emprendimiento** y cómo iniciar un negocio. En este sentido, según Kourilsky (1995), los propietarios de negocios, el público en general y gerentes de negocios están de acuerdo con estudiantes.

Siguiendo con este autor, la educación actual es descaradamente orientada a la adopción de una **mentalidad para elegir un empleo**. Se transmite tanto en el contenido como en la actitud que el estudiante se está preparando para una carrera en la que él o ella van a trabajar para algún tipo de entidad pequeña, mediana o grande, es decir, tomar un empleo que alguien más ha creado. Esta asunción del sistema escolar, en parte, puede ser un reflejo de las condiciones de las naciones desde la Segunda Guerra Mundial, la creencia de que la gran corporación era la fuente de empleo preferida (Kirchhoff, 1994 citado en Kourilsky. 1995).

En contraste, Allan Gibb (2010) señala que el foco principal de interés político en el Reino Unido, Europa y más allá, en la última década, ha sido el **crear el "espíritu empresarial" en los jóvenes.** La Unión Europea lo describe como un factor clave para todos, ayudando a los jóvenes a ser creativos y tener confianza en lo que hacen (Unión Europea, 2008, citado por Gibb, 2010). Además hace hincapié en la necesidad de que los individuos tienen

la capacidad de innovar, crear, manejar y disfrutar de la incertidumbre y la complejidad en un mundo globalizado como trabajadores, empresarios, consumidores y miembros de una familia y la comunidad.

Durante el año 2010, la Fundación Kauffman llevó a cabo una encuesta[14] con 5077 jóvenes de 8 a 24 años sobre cuáles son las razones o motivaciones que llevan a los jóvenes estadounidenses a contar con un negocio propio. Los resultados obtenidos revelan que un número considerable de jóvenes **se inclinan por emprender para construir algo para su futuro**, utilizar sus habilidades y capacidades, así como para cumplir la promesa de tener una vida mejor (Fundación Kauffman, 2010).

Los resultados muestran que la propiedad de un negocio captura la imaginación de los jóvenes de Estados Unidos, sobre todo la de aquellos que conocen a un **empresario exitoso**. Ante la pregunta: ¿quieres iniciar tu propio negocio algún día? El 37% de los adolescentes de 13 a 17 años contestó que sí, el 20% contestó que no, el 41% no estaba seguro y el 2% ya tenía uno o había empezado un negocio (Fundación Kauffman, 2010).

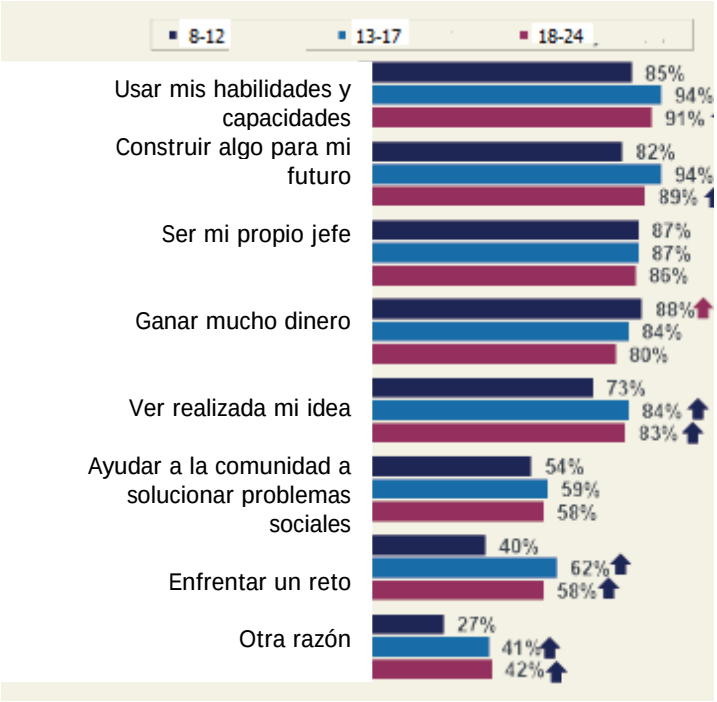
Otro resultado de esa encuesta muestra que los empresarios dueños de negocio ejercen una **influencia significativa sobre los jóvenes**, de los jóvenes que conocen personalmente a un empresario el 46% desea iniciar un negocio. En contraste aquellos jóvenes que no conocen personalmente a un dueño de negocio sólo el 31% quiere iniciar un negocio.

Además, casi seis de cada diez preadolescentes (de 8 a 12 años), un 58%, y adolescentes (de 13 a 17 años), un 59%, e incluso los adultos jóvenes (de 18 a 24 años), un 66%, **conocen a alguien que ha iniciado una empresa**. Muy a menudo, las personas que han creado una empresa que conocen son sus padres u otro miembro de la familia.

[14] La encuesta fue realizada online dentro de los Estados Unidos por Harris Interactive ® en nombre de la Fundación Kauffman en agosto de 2010, y en ella participaron 5.077 jóvenes con edades comprendidas entre los 8 y los 24 años.

Otro resultado interesante que arroja la encuesta de Kauffman (2010) es que, independientemente de si conocen o no a un dueño de negocio, **ganar mucho dinero es la razón** principal por la que la juventud en general (un 26%) quiere iniciar un negocio. Esta razón es más alta entre los preadolescentes y adolescentes (36% y 29%, respectivamente). Por otro lado, el construir algo para su futuro es la razón principal para querer iniciar un negocio en jóvenes de 18 a 24 años de edad.

Cuatro de cada diez jóvenes han comenzado o desean iniciar **su propio negocio algún día**. Este resultado no se ha modificado desde la encuesta anterior realizada en el 2007, lo que indica que la recesión no ha disminuido el entusiasmo de los jóvenes estadounidenses para tener su propio negocio (véase la Gráfica 11).



Gráfica 10. Razones por las que te gustaría iniciar un negocio propio.
Fuente: Fundación Kauffman (2010). (Bick, The Wonder Years , 2004)

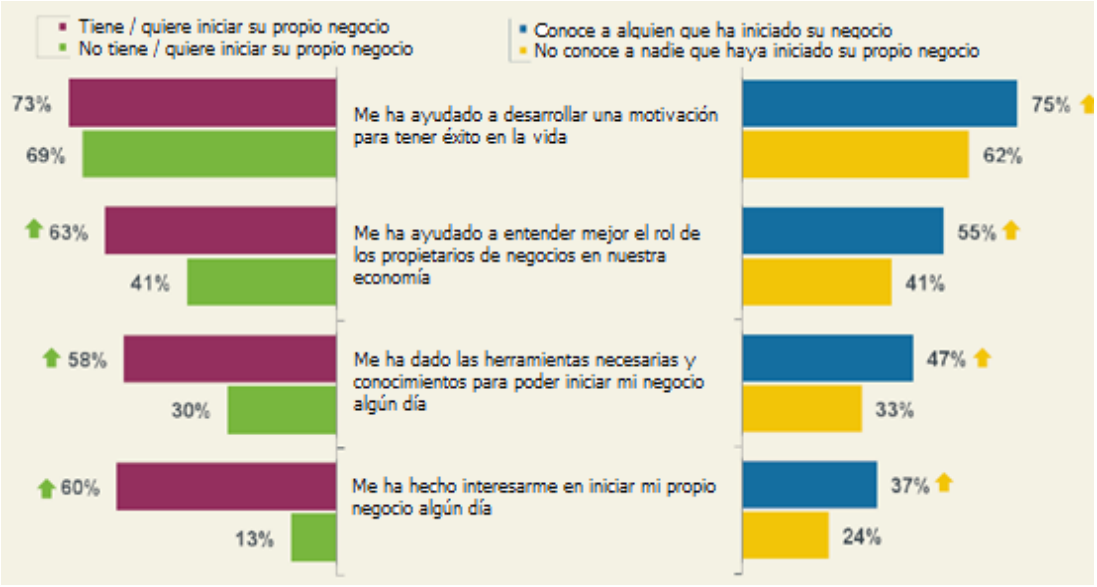
Observamos en el Gráfica 11 que las 5 principales razones para que los preadolescente y adolescentes inicien un negocio son: **para ganar mucho**, para construir algo para el futuro, para ser su propio jefe, para utilizar sus

habilidades y capacidades y, finalmente, para ver su idea realizada.

Ahora, el 75% de los preadolescentes (8 a 12 años de edad), el 62% adolescentes (de 13 a 17 años de edad), y el 62% de los jóvenes adultos (de 18 a 24 años de edad) estuvieron de acuerdo en que se puede iniciar su propio negocio con éxito si **trabajan duro**. Casi la mitad de los jóvenes, el 48%, que quieren iniciar o ya iniciaron un negocio, y casi un tercio, el 31%, que conoce a un dueño de negocio, tienen mayores probabilidades que otros jóvenes de manifestar que iniciar un negocio es más deseable que otras carreras (Fundación Kauffman, 2010).

Continuando con los resultados arrojados por la encuesta, el 65% de los jóvenes que tienen interés en iniciar un negocio propio, mayormente **buscan información de primera mano** de alguien que ha iniciado un negocio. El 60% de los preadolescentes, el 63% de los adolescentes, y el 64% de adultos jóvenes buscan a empresarios para obtener información acerca de cómo iniciar un negocio.

Mientras que la mayoría de los adolescentes y adultos jóvenes utilizan Internet para la investigación (el 63% y el 64% respectivamente), el 65% de los preadolescentes **buscan a los miembros de la familia**. Los jóvenes que quieren iniciar un negocio o que ya lo han hecho (el 63%), o los jóvenes que conocen un dueño de negocio (el 55%) tienen mayores probabilidades que otros de concordar en que su educación les ha ayudado a entender el papel de los emprendedores en la economía.



Gráfica 11. Porcentaje de aceptación de las siguientes declaraciones: Mi educación... Fuente: Fundación Kauffman (2010).

El 60% de los jóvenes que desean iniciar o ya iniciaron un negocio están de acuerdo en que **su educación les ha hecho interesarse** en hacerlo algún día, en contraste con sólo el 13% de jóvenes que no quieren iniciar su negocio propio. Entre los jóvenes que conocen un dueño del negocio, el 37% dice que su educación ha hecho que se interesen en comenzar sus propios negocios algún día.

Por todo lo anterior, presentamos diversas investigaciones, programas y **fuentes de formación emprendedora** para estudiantes de secundaria (12 – 15 años) que encontramos revisando la literatura y que se han llevado a cabo alrededor del mundo, los cuales consideramos relevantes. La búsqueda se realizó principalmente en internet a través de: *Google*, *Jstor, EBSCO Academic Search Premier y Business Source Premier, Emerald Management Xtra* (que se accesaron por medio de la Biblioteca Digital del Tecnológico de Monterrey). Desafortunadamente no encontramos estudios que presenten este tipo de información, por lo que se inició la búsqueda en *Google* utilizando los siguientes *tags*: emprendedores adolescentes, *teen entrepreneurs, entrepreneurship programms for adolescents, entrepreneurship + adolescence, entrepreneurship + teens* y *entrepreneurial + teens* y *adolescence.*

Al avanzar en la búsqueda de literatura, programas, investigaciones y fuentes de formación emprendedora, nos dimos cuenta que varias universidades contaban con programas que apoyan la **educación sobre emprendimiento**, por lo que también buscamos a través de las universidades y organizaciones no gubernamentales (en adelante ONG's) mundiales.

Puesto que el país que cuenta con un **mayor número de programas**, estudios y fuentes de formación emprendedora es Estados Unidos, presentamos sus avances en primer lugar y por localidad geográfica. Posteriormente, incluimos los correspondientes a otros países, entre los que se encuentran: Inglaterra, Nueva Zelanda, Israel, Austria, Noruega, Bélgica, España, Colombia, Cd. De México y La India. Finalmente, presentamos los avances y las recomendaciones de las ONG's, tales como: el WEF y la Comisión Europea.

3.1 Programas por países

3.1.1 Adolescentes emprendedores en Estados Unidos

En EE.UU. existen familias que, en el hogar, enseñan a sus hijos e hijas a administrar el dinero. Es más, la comunidad negra cuenta con su declaración de fortalecimiento financiero de la revista *Black Enterprise* (DOFE, por sus siglas en inglés), donde uno de sus principios anima a: acceder a los programas que ayuden a **concienciar a los hijos e hijas sobre los negocios** y las finanzas. Actualmente, existen familias en las que los niños ayudan a sus madres a archivar el correo y a hacer otras tareas pequeñas, y les pagan por su trabajo. Incluso critican las presentaciones y anuncios de su trabajo, y ella discute estrategias de negocios con ellos. Además, los hijos e hijas están en un programa de donaciones en la escuela, a través del cual seleccionan empresas en las que invierten y vigilan sus progresos durante un trimestre (Armstrong, 2004).

La Fundación Kauffman ofrece programas empresariales y asociaciones en todo el país para niños de 5 a 18 años. Además, en asociación con YoungBiz Inc. ofrecen una revista en línea, Y & E (*Young and Entrepreneurial*),

que mantiene un flujo constante de consejos y perfiles de otros jóvenes emprendedores. También cuentan con el portal “Logros de Menores de edad” (en adelante *Junior Achievement*) fundada en el año 1919, que ofrece el Centro de Emprendedores en su sitio web con consejos y **estrategias sobre cómo iniciar un negocio** y las conexiones con expertos que responden preguntas (Bick, 2004).

En *Junior Achievement,* la persona de negocios y el profesor trabajan juntos para poner manos a la obra en las actividades que **enseñan a los niños, el cómo funcionan las empresas** y el cómo pueden utilizar sus habilidades para tener éxito. Cualquier escuela puede conseguir este programa de forma gratuita contactando a la oficina local de *Junior Achievement* (Bick, 2004). Cuando se involucra a los niños de esta manera, se les demuestra por qué su trabajo escolar es importante (por ejemplo, cómo las habilidades matemáticas ayudan a convertir en exitoso el negocio).

En seguida, presentamos diferentes esfuerzos para la **formación emprendedora** de los adolescentes que se han llevado a cabo recientemente en los Estados Unidos.

3.1.1.1 Cornish, New Hampshire

En New Hampshire, según Hirshberg (2010), varios empresarios cuentan con la libertad de involucrar a sus hijos e hijas en sus trabajos, por lo que pasan tiempo juntos, mientras les **transmiten conocimientos acerca de los negocios**. Trabajar junto a los padres hace que los niños y adolescentes se sientan orgullosos de los negocios de la familia, así sienten que es de ellos y que ellos lo hacen. Además, observan a sus padres actuar como líderes y responsables tanto de sus propias vidas como de las de otros. Así que es importante involucrar a los hijos e hijas en el trabajo de los padres y que permitan ver cómo se hacen las cosas, así como la forma de abordar y resolver los problemas. De esta manera, apreciarán más lo que hacen y se sentirán como en casa en el negocio de mamá o papá (Hirshberg, 2010).

3.1.1.2 Lubbock, Texas

En Lubbock, los gemelos de 21 años siempre quisieron trabajar para ellos mismos. “Nunca nos haríamos ricos si trabajáramos para alguien más”. Su actitud emprendedora nació y creció por la necesidad. El emprendimiento les demostró que no debían conformarse con lo que tenían. Eso implica muchos sacrificios, pero hay que tratar de enseñarles a los hijos e hijas a no permitir que las circunstancias afecten lo que pueden hacer. Según la revista *Black Enterprise*, que habla de acceder a los programas que **conciencien a los hijos e hijas acerca de los negocios** y las finanzas. Existen varios recursos disponibles para los padres, tales como campamentos, programas económicos, clubes y asociaciones, los cuales ayudarán a sus hijos e hijas a aprender acerca de los negocios y las finanzas (Sabir, 2007).

3.1.1.3 Livonia, Michigan

Según Birch (2010), en un programa televisivo se otorgaron $700.000 dólares estadounidenses para el financiamiento nacional de *Biz Kid$*, la serie televisiva que se transmite en las estaciones de IBS en los Estados Unidos. Este programa tiene como objetivo **enseñar a los niños a administrar** el dinero y proporcionarles conocimientos acerca del espíritu emprendedor.

El programa *Biz Kid$*, administrado por la fundación nacional llamada *Credit Union*, desde su lanzamiento en enero de 2008, ha llegado a 1,2 millones de profesores y estudiantes. Desde el principio, las cooperativas de crédito de América han financiado a *Biz Kid$* de manera exclusiva, pues es un presente que la industria le otorga a la **educación financiera** (Birch, 2010).

3.1.1.4 Greenville, Carolina del Norte

Para Teel (2008), el programa llamado “Cómo preparar el corazón y la mente de un empresario” proporciona las herramientas que los adolescentes necesitan para **examinar las características empresariales** en relación con sus sueños y aspiraciones. Se destacaron casos verídicos de jóvenes empresarios para dar ejemplos de la vida real a los espectadores. La anfitriona, Julie Hunt, dirige las discusiones y otorga descansos para que los líderes y estudiantes

resuelvan y discutan los ejercicios disponibles en el libro de trabajo y en el manual de los líderes.

Tal y como explica Teel (2008), el programa se divide en cuatro temas principales: primero, Consecuencias, que proporciona a estudiantes una idea de lo que implica dirigir un negocio, aborda los rasgos de la personalidad de un empresario y explica las ventajas y las desventajas de mimetizar los negocios; segundo, Mentiras, que anima a estudiantes a examinar sus intereses, **habilidades y talentos** con el fin de determinar la mejor profesión para ellos; tercero, Plan de negocios, el cual explica las consideraciones importantes para crear un plan exitoso (este segmento se refuerza con ejercicios del libro de trabajo); y, por último, el cuarto tema es la Revisión del plan de negocios, que resume los consejos importantes para emprender un negocio de manera exitosa. El segmento de Lach es conciso y directo. Aunque el programa tendría mayor éxito en el aula, también podría ser útil en bibliotecas públicas y con jóvenes adultos que se encuentren en comunidades (Teel, 2008).

3.1.1.5 Bethesda, Maryland

Según Rose y Payzant (2008), los líderes económicos y académicos pretenden un incremento en la iniciativa, pensamiento crítico y habilidades de aprendizaje entre los jóvenes, para satisfacer las necesidades, cada vez mayores, de la **economía del conocimiento**.

Los autores, como líderes, se preguntan: ¿Cómo podemos desarrollar una iniciativa sistemática para mantener a los jóvenes en la escuela, adquiriendo aprendizaje académico y habilidades de trabajo eficaz, motivados para ser productivos y comprometidos con sus comunidades y la economía, y el desarrollo de **actitudes orientadas al éxito**, la iniciativa, la asunción de riesgo inteligente, colaboración y el reconocimiento de una oportunidad?

Para Rose y Payzant (2008), **la educación emprendedora** es una respuesta a esta pregunta, y una herramienta importante para ayudar a cada niño a explorar y desarrollar su conocimiento académico, liderazgo y habilidades para la vida, así como su potencial. Conforme a los autores, la Asociación Nacional

de Desarrollo de Carreras descubrió que la mayoría de los jóvenes se consideran poco preparados, faltos de habilidades, conocimientos y actitudes para incorporarse a un empleo.

Con el ritmo de la innovación, muchos de los empleos que nuestros hijos e hijas pueden llegar a tener **ni siquiera existen todavía**. Es por esto que Rose y Payzant (2008) piensan que ahora más que nunca es necesario educar a estudiantes a ser aprendices continuos. De esta forma aprenden más y funcionan mejor cuando las tareas y habilidades demuestran relevancia en sus vidas actuales y futuras. Estudios de evaluación del nivel académico de "jóvenes emprendedores" de secundaria informan que estudiantes elevan sus aspiraciones ocupacionales, el interés en la universidad, la lectura y comportamiento de liderazgo después de su participación en un programa de emprendimiento para jóvenes.

La educación media superior para jóvenes emprendedores ofrece la experiencia de propiedad de un negocio a temprana edad. Los jóvenes de hoy a menudo no entienden cómo **hacer realidad sus sueños empresariales**. La educación sobre emprendimiento ofrece una forma única para ayudarles a aprender y practicar los conceptos básicos financieros y de negocios y habilidades que, junto con su propia pasión y conocimiento del mercado local, pueden ayudarlos a hacer realidad sus sueños empresariales (Rose y Payzant, 2008). Preparar a estudiantes de hoy para el éxito y el liderazgo en el nuevo mercado global, hoy en día, es una de las responsabilidades más importantes de la educación.

Por otro lado, los autores manifiestan que proporcionar orientación y oportunidad en los momentos más críticos a lo largo del viaje educativo de estudiantes puede tener un impacto profundo sobre ellos. La educación en emprendimiento es una **herramienta importante para lograr objetivos**. Al invertir en programas de educación empresarial, los colaboradores pueden abrir un apasionante mundo de posibilidades a los jóvenes y ayudarlos a desarrollar una nueva confianza, habilidades y la ambición por el camino. La educación empresarial debería estar universalmente disponible para

proporcionar a todos estudiantes la oportunidad de explorar y desarrollar su potencial (Rose y Payzant, 2008).

3.1.1.6 San Marcos, California

Según Bick (2004), nadie está seguro de si los grandes emprendedores nacen o se hacen, pero los padres y las escuelas en Estados Unidos han fomentado **el valor de la enseñanza del espíritu emprendedor** a los niños. Una reciente encuesta de *Junior Achievement*, demostró que casi el 75% de los adolescentes indicaron que les gustaría iniciar su propio negocio algún día.

Los beneficios de enseñar a los niños cómo manejar un negocio son infinitos, de acuerdo con Doug Miller (citado por Bick, 2004). Los niños obtienen habilidades para la vida como la responsabilidad, la constancia y la comunicación. Ellos aprenden habilidades de negocios como la forma de administrar con escasos recursos, pero lo más importante es que **desarrollan una autoestima muy positiva**, ya que tratan de superar obstáculos y ven cómo sus ideas empiezan a trabajar.

Según el psicólogo Chris Miller (citado por Bick, 2004), **criar a niños y niñas emprendedores significa** dar a sus hijos e hijas un papel significativo en el negocio. Cuando sus hijos e hijas llegaron a la madura edad de 10 años, Miller permitió que asistieran a reuniones con clientes. Los niños son grandes emprendedores porque tienen tiempo y energía y no tienen que preocuparse de pagar la hipoteca de la casa. Además, los niños, naturalmente, “piensan fuera de la caja”, ya que aún no han estado dentro de ella.

Continuando con el Dr. Miller (citado por Bick, 2004), el primer paso es escuchar y saber lo que les interesa: ¿les gusta cocinar?, ¿cuidar de las mascotas?, ¿hacer los mandados?, ¿arreglar las cosas? Después, hay que ayudarles a **descubrir quiénes son** sus posibles clientes, cómo llegar a ellos y cuál es el mensaje o propuesta de venta.

Algunas de las mejores lecciones que reciben vienen de los errores. Por ejemplo: ¿por qué perdí ese cliente?, ¿por qué me quedé sin dinero?. Sin

embargo, no hay que dejar que esos errores **disuadan a tu hijo**. Por eso, es necesario hablar de esos errores, para que aprendan y los venzan. Esa es la mejor lección que un padre puede enseñar.

Por otra parte, abundan recursos para los niños y adolescentes que desean **explorar el mundo de los negocios antes** de comenzar su propio negocio. Hay campamentos, programas escolares, nacionales y organizaciones locales que pueden ayudar a iniciar su futuro. Una considerable cantidad de libros y portales web están disponibles, con ideas sobre qué tipo de empresas comenzar, cómo obtener ideas y la forma de hacer realidad (Bick, 2004), por ejemplo:

- ✓ *Teen Business Link* enlace de negocios para adolescentes[15], de la Administración de Pequeños Negocios EE.UU. (*U.S. Small Business Administration*)
- ✓ *SCORE*[16] es una asociación sin ánimo de lucro dedicada a ayudar a las pequeñas empresas a crecer y alcanzar sus objetivos por medio de la educación y orientación.
- ✓ *All Terrain Brain*[17] (en adelante ATB) Cerebro todo terreno, es un proyecto multimedia diseñado para hacer que los niños lleven sus cerebros en el terreno, *off road,* y aprovechen su espíritu empresarial.
- ✓ *Allsup*[18] Academia de emprendimiento en verano, es un estival de verano que ofrece una larga semana de inmersión en *John Saint Louis University School of Business* de *Cook*. Durante la última semana de julio, estudiantes de secundaria de todo el país se reúnen para explorar, aprender, desarrollar y presentar soluciones innovadoras para necesidades reales del mercado.
- ✓ *Teens in Tech Labs*[19] Adolescentes en laboratorios de alta tecnología, tiene a Brusilovsky como fundador y director ejecutivo, además de

[15] Liga disponible en: http://archive.sba.gov/aboutsba/sbaprograms/oee/youth/index.html consultada el 20.08.12
[16] Liga disponible en: http://www.score.org/about-score consultada el 20.08.12
[17] Liga disponible en: http://www.kauffman.org/entrepreneurship/all-terrain.aspx consultada el 20.08.12
[18] Liga disponible en: http://www.slu.edu/business/centers-of-distinction/center-for-entrepreneurship/programs-and-events/allsup-summer-entrepreneurship-academy consultada el 20.08.12
[19] Liga disponible en: http://teensintech.com/ consultada el 20.08.12

experto en medios sociales, el cual está construyendo herramientas y recursos para los jóvenes emprendedores de todo el mundo.

- ✓ *YoungBiz*[20] tiene que ver con el negocio de ser joven. Como adolescente, hay muchas decisiones que se han de tomar como, por ejemplo, a qué universidad quieres asistir. *YoungBiz* ayuda a los jóvenes a desarrollar la habilidad para la toma de decisiones (fundamentalmente, financieras y empresariales.
- ✓ *Ashoka's Youth*[21] *Venture* inspira e invierte en equipos de jóvenes para diseñar y poner en marcha sus propias empresas sociales duraderas, lo que les permite tener esta experiencia transformadora de liderar el cambio social positivo. Comenzó en los EE.UU. y actualmente se está expandiendo a nivel internacional. Al invertir en Emprendedores de todo el mundo, están iniciando una poderosa red global.
- ✓ *Junior Achievement*[22] *(JA)* permite a los jóvenes ser propietarios de su éxito económico. Tanto los voluntarios como los programas están enfocados en fomentar las habilidades para agilizar el trabajo, el emprendimiento y situación financiera, además de utilizar la experiencia de emprendedores en el aprendizaje, para inspirar a los niños a soñar en grande y alcanzar su potencial.
- ✓ *Youth Entrepreneurship Program (YEP)*[23] ofrece una combinación única de cursos y seminarios dirigidos a jóvenes entre 14 y 27 años. YEP es diverso en su alcance y métodos de enseñanza, con webs, blogs, redes sociales, juegos de realidad virtual, con formadores orientados a los jóvenes y simuladores de negocios diseñados para enseñar el emprendimiento.
- ✓ Los futuros líderes de negocios de América *(FBLA)-Phi Beta Lambda* [24]es una asociación no lucrativa para la educación que cuenta con 250.000 estudiantes que se preparan para carreras en negocios y áreas relacionados con la empresa. Posee con 4 divisiones:

[20] Liga disponible en: http://www.youngbiz.com/about_us/what_is_yb.php consultada el 20.08.12
[21] Liga disponible en: http://www.genv.net/en-us/about_youth_venture/ consultada el 20.08.12
[22] Liga disponible en: http://www.ja.org/ consultada el 21.08.12
[23] Liga disponible en: http://www.becsc.org/programs/youth-entrepreneurship-program/ consultada el 21.08.12
[24] Liga disponible en: http://www.fbla-pbl.org consultada el 21.08.12

1. Futuros Líderes de Negocios de América (*FBLA*) para estudiantes de secundaria.
2. *FBLA* Nivel medio para secundaria, media y estudiantes de nivel intermedio.
3. *Phi Beta Lambda* (*PBL*) para estudiantes de educación superior.
4. División Profesional para los empresarios, *FBLA-PB*L ex estudiantes, docentes y padres de familia que apoyan los objetivos de la asociación.

- ✓ *DECA*[25] prepara en mercadotecnia, finanzas, administración y gestión a los líderes emergentes y emprendedores de escuelas secundarias y universidades de todo el mundo. Es una organización sin ánimo de lucro con miembros en todo Estados Unidos, Canadá, China, Alemania, Guam, Hong Kong, Corea, México y Puerto Rico.

Rohan Singh, de 15 años, dice que en el séptimo grado no tenía idea de lo que era el sistema de libre empresa y tampoco le importaba. Después de tomar una clase de *Junior Achievement*, quería comenzar un negocio de inmediato, hasta sus padres le hicieron redactar un plan de negocios para mostrar que hablaba en serio.

"Los niños emplean sus talentos, habilidades e intereses y **crean algo de la nada"**, dice Drew (citado por Bick, 2004, p.61), se les enseñan las habilidades para convertir sus ideas en realidad, y pueden usar esas habilidades a lo largo de sus carreras.

Existen importantes beneficios a largo plazo para los niños cuando ven que pueden contribuir en un verdadero negocio, les da confianza de que **pueden crear impacto en su mundo**. Ellos tendrán la confianza necesaria para cambiar las cosas. Decidan o no decidan dirigir su propio negocio, sentirán que tienen opciones en la vida (Bick, 2004).

[25] Liga disponible en: http://www.deca.org/ consultada el 21.08.12

3.1.1.7 Kansas City, Misuri

La *Ewing Marion Fundación Kauffman* es una organización no lucrativa, con sede en Kansas City, Missouri, cuya visión es **promover una sociedad con individuos económicamente independientes,** ciudadanos comprometidos que contribuyan con la mejora de sus comunidades.

La curiosidad de los jóvenes por el mundo que les rodea, la creatividad natural, su voluntad para asumir riesgos y su entusiasmo desenfrenado se suman a las características de los grandes emprendedores, según la Fundación Kauffman. Pero, después de cerrar el puesto de limonada del barrio, el negocio de cuidado de los niños, y de cerrar el negocio de cortar el césped de los vecinos, a menudo los jóvenes pierden los instintos empresariales. Los programas apoyados por la Fundación Kauffman están diseñados para **mantener la llama emprendedora viva** en niños y niñas, cuya inventiva e impulso realmente puedan enseñarnos algo acerca de ser emprendedores.

El programa *All Terrain Brain*, de Fundación Kauffman, es un proyecto multimedia diseñado para hacer que los niños tomen sus cerebros *off road*[26] y **aprovechar su espíritu emprendedor**. El proyecto incluye varios componentes: 25 videos musicales animados, el sitio web ATB interactiva, y la guía de actividades del equipo ATB. Cada uno de estos componentes ayuda a los niños a descubrir que tienen el poder de hacer lo que quieran en la vida.

De acuerdo con Fundación Kauffman la página de educadores, en el sitio ATB, es para los maestros y los líderes de grupo que trabajan con los jóvenes de 8 a 12 años de edad, contiene recursos para ayudar a los jóvenes a **desarrollar habilidades para el pensamiento crítico y creativo,** necesarios para entusiasmarse con las oportunidades y tomar el control de su futuro. Con las actividades de grupo para devanarse los sesos, vídeos animados y musicales, y una serie de insignias coleccionables que se obtienen por experiencias en la web, afirma Fundación Kauffman que ATB inspira a los niños a descubrir

[26] Expresión en Inglés que significa fuera del camino

pasiones, pensar creativamente, tomar responsabilidad, aceptar el cambio, perseverar, establecer metas, resolver problemas y soñar a lo grande.

3.1.1.8 New York, NY.

La Red para la enseñanza del emprendimiento[27] (en adelante NFTE) inspira a los jóvenes de comunidades de bajos ingresos a encontrar su **camino hacia el éxito**. Trabajan en estrecha colaboración con los educadores de escuelas con alta necesidad de volver a involucrar a estudiantes en el aprendizaje, darles a conocer conceptos de negocio y abrir sus posibilidades para el futuro.

Además, el NFTE responde a la exigencia del mundo real: aprendizaje relevante, para mantener a los jóvenes interesados en la escuela y en el camino hacia la graduación. Asimismo, se esfuerzan por asegurar que cada estudiante NFTE se **gradúe de la secundaria con un plan para el éxito**. Buscan aumentar el conocimiento de estudiantes emprendedores, con el resultado final de: la graduación, la asistencia a la universidad, la propiedad de un negocio y / o empleo remunerado.

La misión de NFTE es ofrecer programas de educación emprendedora a jóvenes de comunidades de bajos ingresos. Resalta NFTE que el programa cuenta con un historial comprobado de éxitos. Se utiliza con frecuencia como **un modelo para otros programas de enseñanza y formación de negocio**. A la fecha, ha llegado a más de 450.000 jóvenes desde su fundación y tiene programas en 18 estados de Estados Unidos y 9 en otros países.

Su fundador, Steve Mariotti, ha recibido numerosos premios, incluyendo el Empresario del año de Ernst & Young, el Bernard A. Goldhirsh como Emprendedor social del año, el premio como Director nacional de la capacidad emprendedora de la Agencia de Desarrollo de Negocios Minoritarios del Departamento de Comercio de Estados Unidos, el premio Lámpara de Oro la Asociación de Editores de Educación, el Premio ACE / Currie Fundación Humanitaria de riesgo, el Educador de emprendimiento del año USASBE,

[27] En ingles "*Network for Teaching Entrepreneurship" (NFTE)*

Emprendedor Social del año del Club CEO y **Mejor maestro de negocios** de preparatoria de Estados Unidos. Ha sido objeto de muchos artículos y entrevistas en medios de comunicación nacionales incluyendo las noticias de la noche del canal ABC y el programa llamado *20/20*.

Además, es coautor de 28 **libros sobre emprendimiento** que han vendido más de un millón de copias, es miembro activo del Consulado de Asuntos Exteriores. Ha participado en reuniones del Foro Económico Mundial y ha sido orador frecuente en las reuniones anuales del WEF en Davos, así como otros foros de negocios.

NFTE también cuenta con campamentos de negocios que realmente son intensivos, 1 o 2 días a la semana, para estudiantes entre 13 y 18 años que estén interesados en el emprendimiento. Al igual que en un programa de NFTE de larga duración, estudiantes llegan a una **idea de negocio** y luego trabajan para completar un plan de negocios. Al final del campamento, estudiantes presentan sus planes ante un panel de jueces para poder tener la oportunidad de ganar capital semilla.

Los campamentos se llevan a cabo durante el verano o vacaciones y se ofrecen de forma gratuita a todos los participantes que cumplan con los requisitos de ingresos en el hogar. Las actividades del campamento incluyen: clases en el aula, donde el plan de estudios de NFTE **cubre una amplia gama de temas** tales como el retorno de la inversión, la oferta y la demanda, reconocimiento de la oportunidad, y la comercialización. Además, cuentan con otra actividad como excursiones y visitas a distritos locales de venta al por mayor o tiendas de descuento, participan en eventos sobre marketing, y conocen a los emprendedores locales. Complementariamente, reciben la visita de oradores invitados. Emprendedores y profesionales de negocios proporcionan una representación del mundo exterior en el aula, presentando diversos temas para complementar las lecciones que se enseñan durante el curso, especifica NFTE.

Las **oficinas del programa** están en las siguientes ciudades: Baltimore, San Francisco, Chicago, Washington D.C., Fairchester, Dallas, Los Ángeles, Nueva

Inglaterra, Nueva York, Filadelfia, Florida. Los socios del programa son: Pittsburgh, Fresno, Carolina del Sur, Atlanta, Kansas, Cleveland, Israel, China, Nueva Zelanda, Chile, India, Bélgica, Alemania, Irlanda y Colombia.

3.1.1.9 *The Institute for Defense Analyses*

El Instituto de Análisis para la Defensa *Institute for Defense Analyses* (Peña, Transue y Riggieri, 2010, en adelante IDA) es una corporación sin ánimo de lucro que opera tres centros de investigación y desarrollo con fondos federales para proveer un **análisis objetivo de los temas de seguridad** nacional de los EE.UU., en particular, los que requieren expertos del ámbito científico y técnico que realicen investigaciones relacionadas con otros desafíos nacionales.

De acuerdo con el *Science and Technology Policy Institute*[28] (en adelante STPI) del IDA (Peña, Transue y Riggieri, 2010), existen tres tendencias globales que impulsan el **interés actual en el emprendimiento** y refuerzan la necesidad de una evaluación de la educación sobre emprendimiento.

- Primera, la competencia global entre países y entre empresas se está intensificando en casi todos los aspectos del comercio. La rivalidad por los recursos de capital humano y financiero en cualquier economía frecuentemente involucra empresas de todo el mundo.
- En segundo lugar, el emprendimiento es un motor de innovaciones que impulsa y sostiene el crecimiento económico. Como Klaus Schwab (citado por Peña, Transue y Riggieri, 2010), fundador y presidente ejecutivo del WEF, resalta que el emprendimiento es la maquinaria que impulsa la innovación, generación de empleo y crecimiento económico. Carl Schramm (citado por Peña, Transue y Riggieri, 2010) de la Fundación Kauffman, aduce que históricamente los emprendedores han sido los que después de una recesión han reiniciado la economía (Riley 2009; citado por Peña, Transue y Riggieri, 2010). Con raras excepciones, el emprendimiento se percibe como el motor de todas las economías, independientemente del sistema político, ya que los países imitan y adaptan lo mejor que Estados Unidos tiene para ofrecer.

[28] Disponible en: https://www.ida.org/stpi.php consultada el 26.06.12

- Por último, los valores culturales, comportamientos y expectativas políticas afectan porque el mundo se mueve hacia economías más basadas en el emprendimiento (Peña, Transue y Riggieri, 2010).

De acuerdo al IDA (Peña, Transue y Riggieri, 2010), en la Figura 13 se ven los factores de la demanda (en azul) y de la oferta (en rojo) que se asocian generalmente con el emprendimiento. Los factores de la demanda describen las condiciones externas que influyen en la **creación del emprendimiento**, incluyendo los aspectos sociales, tecnológicos, económicos y políticos del medio ambiente circundante. Las preguntas de ese lado son por qué, cuándo y cómo ocurren las oportunidades para el emprendimiento.

Figura 13. Muestra los factores de la demanda y de la oferta en relación con el emprendimiento.
Fuente: STPI (2010).

Continuando con la Figura 13, los factores de la oferta, dice IDA (Peña, Transue y Riggieri, 2010), se refieren a las habilidades individuales del emprendedor para crear nuevas empresas. Las preguntas de este lado son por qué, cuándo y cómo algunas personas, y otras no, son capaces de descubrir, desarrollar y **explotar las oportunidades empresariales**. La educación, específicamente en emprendimiento, puede tener una influencia directa sobre el conocimiento, las capacidades y preferencias para convertirse en un emprendedor.

De acuerdo con el IDA (Peña, Transue y Riggieri, 2010), en los Estados Unidos, tres grupos impulsan el desarrollo y la **promoción de programas de educación sobre emprendimiento**: 1) Gobierno federal, estatal y locales. 2) Las instituciones académicas. 3) Organizaciones privadas sin ánimo de lucro y otras instituciones. Los programas de emprendimiento específicamente financiados a nivel federal se limitan en particular a la Administración de Pequeñas Empresas de EE.UU. (SBA), Agencia de desarrollo de empresas de las minorías (*Minority Business Development Agency*), dentro del Departamento de Comercio, y el Departamento de Agricultura de EE.UU. (en adelante USDA).

Según resalta el IDA (Peña, Transue y Riggieri, 2010), esos programas de educación sobre emprendimiento han generado más interés en los gobiernos estatales y regionales que a nivel federal. Uno de los motivos, en el caso del gobierno estatal, es la influencia en el crecimiento económico y creación de empleo de las elecciones estatales. De acuerdo con la Comisión de Educación de 2007 de los Estados Unidos, 18 estados han tomado **acción legislativa para apoyar la educación sobre emprendimiento** en estudiantes desde la escuela infantil hasta el grado 12 (K-12) o postsecundaria. No obstante, ninguno de estos programas ha sido evaluado de forma rigurosa, por lo que el impacto más allá del establecimiento de un programa o un concepto, el impacto de estas iniciativas sigue siendo poco claro. Además, no existe un programa o iniciativa que se haya convertido en el modelo a seguir para otros los estados.

3.1.2 Adolescentes emprendedores en Colombia

Para Uribe (2006), se ha incrementado la búsqueda de mecanismos que incentiven a las personas a **crear sus propias fuentes de empleo** y que generen posibilidades de trabajo para otros.

El Colegio ICETEC de Barranquilla, Colombia, decidió implementar dentro de su estrategia pedagógica un programa que permitiera **desarrollar la inteligencia y el pensamiento**, a través de la forma como el individuo entiende, comprende y aprende de acuerdo con el tipo de cerebro en los

niveles de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional.

Según Uribe (2006), las nuevas tecnologías hacen necesario este tipo de formación, que no se contrapone a la formación por logros y presupone que en la actualidad, dada la gama de conocimientos y tecnologías acumulados y por descubrir, se **necesita una educación** que se base en los pilares básicos: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir.

En el Colegio ICETEC el estudiante encuentra en sus clases un sistema educativo original e innovador que le permite acceder no solo a la educación tradicional al tiempo que le facilita **desarrollar y medir su potencial emprendedor**, generar modelos de empresas piloto y romper paradigmas tales como que estudiantes se profesionalizan y no logran crear su empresa. Además, se genera una cultura emprendedora que contribuye a la generación de empleo y a la mejora de la economía de su país, aprenden a generar sus propios recursos, calidad de vida, y a trabajar en equipo.

Además, de acuerdo Uribe (2006), las clases de desarrollo empresarial para estudiantes de bachillerato se imparten en la misma jornada, salvo las actividades extraordinarias relacionadas con los proyectos empresariales. En esta clase se nota un entusiasmo especial por parte de estudiantes pues aunque es una asignatura incluida dentro del programa de estudios, éstos la **asumen como algo nuevo** y diferente que les da la oportunidad de desarrollar su creatividad.

En cuanto al **perfil de los integrantes** del programa, tenemos el siguiente:

- Edad predominante: entre 10 y 18 años aunque la mayoría se halla entre 13 y 15 años.
- Sexo predominante: ninguno en especial.
- Ciudad de origen predominante: el 85% es oriundo de Barranquilla.
- Número de hermanos: el 67% tiene entre 1 y 2 hermanos(as).
- Barrios de origen: la Ciudadela, Magdalena y San Nicolás (municipio de Barranquilla, Colombia).

- ¿Con quién viven?: el 93% vive con sus padres.
- Sueño que tienen al terminar el colegio: el 65% montar un negocio, y el 35% ir a universidad.
- ¿Por qué ingresaron al programa? El 95% porque desean ser empresarios e independientes.

El **perfil del docente** del programa y características significativas son:

- Perfil profesional: el 100% licenciados en áreas diversas.
- Tiempo promedio de permanencia en el colegio: el 88% tiene un promedio de 3 años de permanencia en el colegio.
- Creencia en la efectividad del programa: el 100% cree en el programa.
- Principal factor de éxito del programa: el 87% afirma que es la programación neurolingüística (PNL en adelante), y el 23% afirma que es una combinación de factores.

Las **modificaciones necesarias** que se deben implantar en el programa según los docentes son:

- El 27% no debe ser modificado, mientras que el 40% piensa que el programa necesita mantener contacto con las empresas.
- El 33% piensa que debe ser modificado en su estructura.
- El 100% creen que el programa puede ser implementado con éxito en adultos siempre y cuando esté presente la PNL en su aplicación (Uribe, 2006).

La percepción de los **padres de familia frente al Programa** de Desarrollo Empresarial es:

- Gusto por la pertenencia del hijo al programa: el 82% gustan del programa.
- Al 18% no gustan del programa.
- Creencia en la efectividad del programa: el 75% cree en su efectividad, frente al 25% que no cree.
- Ha visto cambios de actitud de su hijo después de ingresar al programa: el 96% ha visto cambios de actitud positivos en sus hijos e hijas.

Finalmente, siguiendo a Uribe (2006), con este estudio se puede concluir que **introducir componentes de desarrollo de la actitud emprendedora** desde temprana edad facilita a los futuros adultos el desarrollo de habilidades para el emprendimiento. Así, en las áreas básicas, les permite ,desde tempranas edades, desarrollar una actitud positiva frente a la creación de negocios.

3.1.3 Adolescentes emprendedores en la Ciudad de México

En la ciudad de México en 1999 un negocio de entretenimiento llamado "La ciudad de los niños"[29]. Dentro se encuentra "Kidzania", un centro de entretenimiento, diversión y educación infantil en el mundo para niños de 2 a 12 años de edad y sus padres. Es una **ciudad a escala de los niños,** con calles, edificios, comercios y vehículos que circulan. En ella, los niños juegan a ser adultos, es decir, juegan a ser bomberos, policías, panaderos, estilistas, arqueólogos y más de 60 profesiones y oficios diferentes.

Los niños cuentan con una réplica de los establecimientos más significativos de una ciudad, tales como: un hospital, un supermercado, un salón de belleza, un teatro, fábricas, etc. Es un centro 100% seguro, **interactivo y educativo**, en donde los niños portan el uniforme de las diferentes actividades que quieran realizar y, guiados por un grupo de jóvenes altamente capacitados, aprenden la complejidad de la vida adulta en una ciudad, conocen su infraestructura, las diversas profesiones u oficios y el valor del dinero, igual que en la vida real.

Para completar el ejercicio cercano a la realidad, los niños utilizan la moneda oficial, **los "kidzos",** para comprar bienes y servicios, para ganar un salario y hasta abrir una cuenta de ahorros. Todo esto dentro de un espacio cubierto, ubicado en un centro comercial.

[29] Disponible en: http://www.laciudaddelosninos.com/ consultada el 30.05.12.

La intersección entre la realidad y el entretenimiento que existe en Kidzania provee una experiencia auténtica y **poderosamente desarrolladora**, ayudando a los niños a entender y manejar el mundo en el que están creciendo. Es divertido y, al mismo tiempo, les da confianza y motivación. Los niños adquieren habilidades de la vida real y se familiarizan con el mundo laboral, entendiendo los fundamentos financieros. Asimismo, practican la cooperación y aprenden a relacionarse con sus compañeros, desarrollan su creatividad, independencia, toma de decisiones e involucramiento con la comunidad, mejorando su autoestima.

Kidzania funciona de la siguiente manera: cada vez que llegan los niños a kidzania cada uno recibe un cheque por 50 kidzos. Una vez adentro, deben visitar la sucursal bancaria y cobrar el cheque por efectivo para poder adquirir bienes y productos (por ejemplo, comprar sus artículos favoritos en el supermercado, alquilar un automóvil, peinarse en el salón de belleza, curarse una herida en el hospital o recibir clases de rapel). Si gastan todos sus kidzos o quieren ganar más, no pueden comprarlos con dinero de verdad, **deben buscar empleo y trabajar** como bombero, dentista, modelo, estilista o constructor entre muchas profesiones u oficios.

Complementariamente, hay pabellones en donde **deciden si gastan o ganan** kidzos, por ejemplo: en la estación de bomberos sólo pueden ganar dinero, mientras que en la pizzería sólo pueden gastarlo. Sin embargo, hay muchos pabellones en los que pueden hacer las dos cosas, como en el hospital, donde pueden ser doctor y ganar dinero o ser paciente y pagar para que te atiendan. Los precios de los bienes y productos o servicios es diferente en cada pabellón o actividad. Dichos precios pueden variar dependiendo de la popularidad de cada una de ellas en relación con otras.

Además cuentan con un sistema bancario propio donde pueden ahorrar, recibir intereses, obtener una tarjeta de débito y **hacer transacciones** en la sucursal del banco o en los 4 cajeros automáticos que hay en la ciudad. Pueden abrir su cuenta de ahorros.

Al mismo tiempo que los niños se divierten imitando la vida de los adultos, los niños ejercitan su toma de decisiones, el manejo del dinero y hasta **viven las consecuencias de la oferta y demanda** del mercado, de forma divertida. Actualmente, cuentan con tres establecimientos en la ciudad de México y 10 en diferentes países alrededor del mundo. Además, siguen innovando en las actividades empresariales que desarrollan los niños, ahora pueden elegir ser un CSI[30] investigador, emprendedor social entre otros.

Por otro lado, hay que señalar que cuentan con el Premio *BRAINERS* [31] *(*2012); para niños y jóvenes inventores de México. Es una competencia diseñada para demostrar, compartir y divertirse en torno a la búsqueda de **inventos creativos**. La creatividad combinada con las bases y los fundamentos de un proceso sólido de educación tecnológica permitirá fortalecer una cultura nacional orientada a la proactividad científica y a la construcción de un país con nuevos horizontes de innovación.

El premio *BRAINERS* (2012) está **basado en valores** que fortalecen a la comunidad de inventores:

- Ingenio y creatividad
- Innovación positiva
- Trabajo colaborativo
- Amor al conocimiento
- Respeto a la creatividad ajena
- Proactividad por México

Hay categorías por edades y pueden elegir entre una **lista de temáticas** que están en la siguiente tabla 14.

[30] Siglas en inglés *Crime Scene Investigator* que significa: Investigador de la escena del crimen

[31] Premio Brainers: Concurso para niños y jóvenes inventores de México. Disponible en: http://www.premiobrainers.com/index.html Consultado el 05.08.12.

Tabla 14. Categoría y temáticas.

Inventor Alfa [de 6 a 8 años]	Inventor Beta [de 9 a 11 años]	Inventor Gamma [de 12 a 14 años]	Inventor Delta [de 15 a 17 años]
Temáticas			
• Inventa un juguete • Inventa algo que mejora la vida de tu mascota • Inventa algo que ayude en tu casa • Inventa un medio de transporte amigable con el ambiente • Opción adicional: Categoría libre		• Inventa algo para ayudar a los enfermos • Inventa una solución para mejorar el trafico de la ciudad • Inventa algo que ayude a la ecología y la naturaleza • Opción adicional: Categoría libre	

Fuente: La ciudad de los niños[32] (2012).

Es importante resaltar que **los inventos** a registrar no pueden:

- Ser de carácter bélico
- Fomentar la violencia física o psicológica
- Emplear malas palabras
- Ser réplica de algún invento ya existente
- Dañar al medio ambiente y a quienes habitamos en él
- Ser dañinos para la salud física o mental

3.1.4 Adolescentes emprendedores en Austria

Dos de los prerrequisitos más importantes para el éxito en la creación de una empresa son el deseo y la capacidad para hacerlo. La carrera en la forma de un empleo seguro y de larga duración es, cada vez más y más, una cosa del pasado. La creación de empresas es ahora comúnmente conocida como una habilidad vital, tal y como advierten expertos conferencistas. Otros incluso ven la **actividad emprendedora como disciplina fundamental** en el campo de los negocios y la economía para el siglo XXI (Grantt, 1998 citado en Frank et al., 2005).

[32] Disponible en: http://www.laciudaddelosninos.com/santafe/esp_flash/home.php revisado el 05.08.12

Escuelas secundarias vocacionales en Austria, en los últimos años, han empezado a centrarse en enseñar más **contenidos sobre iniciar un negocio**. Ejemplos sobre tales actividades incluyen días de emprendimiento, proyectos de estudiantes, simulación de empresas y una variedad de experimentos escolares (Rotter y Valny, 2000 citado en Frank et al., 2005).

Los autores manifiestan que, a medida que el nivel secundario del sistema educativo actúa como una interfaz crucial para las instituciones de educación superior y la formación vocacional profesional, y puesto que las **decisiones clave sobre futuras profesiones** se realizan durante esta fase, parece especialmente oportuno tomar medidas para promover el pensamiento empresarial y la acción en esta fase.

El estudio de Frank et al. (2005) se centra en un aspecto estratégico: crear un contexto para la actividad empresarial, un aspecto que trata de modificar las condiciones sociales de tal manera que el pensamiento emprendedor y el autoempleo, se conviertan no sólo en un deseo, sino en una **opción viable para una amplia mayoría de la población**. El estudio se centra en la educación secundaria, etapa en la que se toman decisiones importantes en la educación de estudiantes de 9 a 13 años de edad.

El modelo de trabajo para el estudio incluyó: la persona, recursos, entorno y la gestión (proceso). Es de esperar que **el proceso de educación influya en los valores y en los objetivo de las personas**, los recursos y, en menor medida, los rasgos de la personalidad, y que el efecto contrario también exista. Cada contexto educativo individual tiene una relación indirecta con la persona; como se puede esperar, una relación recíproca con el proceso educativo, por un lado, y con el entorno de la persona por el otro. Estas dimensiones del modelo se dividen en las siguientes subdimensiones:

- ✓ Personalidad: la motivación de logro*, locus de control* interno, la orientación innovadora.

- ✓ Recursos: la atención a los negocios y la economía, la experiencia en el liderazgo y la organización, la red de contactos y las actividades dentro y fuera de la escuela.
- ✓ La inclinación de arrancar un negocio: estimación de la probabilidad de arranque.
- ✓ Medio ambiente: los emprendedores del entorno del estudiante, el uso de la tecnología, la educación de apoyo.
- ✓ Proceso: la orientación emprendedora de la escuela, la independencia, la crítica como valores en la enseñanza, los métodos empresariales orientadas a la instrucción, los métodos con orientación de equipo.

El estudio fue concebido como un proyecto interdisciplinario y diseñado de tal manera que varios tipos de escuelas secundarias en el sistema educativo austriaco pudieron ser incluidas. A pesar del pequeño número de escuelas seleccionadas, este procedimiento ha permitido cubrir una gran porción del sistema educativo en relación con el desarrollo de la **orientación e inclinaciones empresariales entre estudiantes de secundaria**. Un total de 875 estudiantes y 36 participantes del concurso fueron encuestados en 2001. Los datos fueron evaluados en varios pasos: análisis descriptivos, análisis de configuración, análisis de regresión. En el momento de la encuesta, los participantes tenían entre 15 y 18 años de edad (Frank et al., 2005).

Los análisis se llevaron a cabo por tipo de escuela. Así, tenemos que la escuela secundaria técnica muestra un alta **inclinación por el arranque de negocio**, mientras que la escuela secundaria general y estudiantes de academia comercial muestran una inclinación promedio más baja para iniciar sus propios negocios, contrariamente a los participantes en el Concurso Jóvenes Emprendedores, se han mostrado propensos a la creación o puesta en marcha de un negocio.

Por su parte, Frank et al., (2005) manifiestan que una baja orientación empresarial e inclinación hacia arranque de negocio y el bajo nivel de los

recursos de los negocio relevantes se corresponden con **baja orientación empresarial** y una débil inclinación hacia la puesta en marcha de un negocio.

Los resultados del estudio, de acuerdo con Frank et al. (2005), dejan claro que la orientación emprendedora y las inclinaciones de inicio de un negocio entre estudiantes pueden muy bien **estar influenciadas por la educación escolar**. Con respecto a los distintos niveles del modelo de análisis, surgen posibles medidas para la promoción de la orientación emprendedora entre estudiantes:

- *Nivel personal*: dar la oportunidad a estudiantes de desarrollar sus propias ideas hasta el punto de su aplicación.
- *Nivel ambiental*: buscar la presencia de emprendedores en su entorno microsocial (modelos positivos), y la adopción activa de avances tecnológicos (como empresas simuladas) y de proyectos de jóvenes emprendedores.
- *Proceso*: el proceso educativo y la orientación emprendedora, de la escuela, contribuyen de forma decisiva.
- *Recursos*: son el resultado de la interacción entre características personales, el apoyo del entorno y los métodos de instrucción. La experiencia en el liderazgo y la organización son un importante predictor del desarrollo de una actitud emprendedora y una pronunciada inclinación hacia el inicio de un negocio (Frank et al., 2005).

3.1.5 Adolescentes emprendedores en Bélgica

La investigación de Lepoutre et al. (2010) tuvo por objeto contribuir a una mejor comprensión de los efectos de la educación emprendedora entre estudiantes de secundaria. Usando una combinación de **medidas retrospectivas de cambio,** se evaluaron los cambios en la intención emprendedora, creatividad y actitudes hacia los emprendedores, como resultado de una variación de 21 programas de educación sobre emprendimiento entre los 3.130 estudiantes en Flandes, Bélgica.

Por otra parte, la intención de emprender se basó en Shapero *(Shapero Entrepreneurial Event* (en adelante modelo SEE), el modelo de evento empresarial de Shapero (Shapero y Sokol, 1982, citado por Lepoutre et al., 2010), y se probaron los impactos de la factibilidad percibida del emprendimiento, deseabilidad percibida y propensión a actuar. Así, encontraron que, cuanto **mayor sea la intensidad y experiencia** de los programas sobre emprendimiento, más fuerte es su impacto sobre algunas de las variables investigadas. Más aún, se descubrió que la evaluación subjetiva del programa, realizada por estudiantes, tenía un efecto mayor en todos los cambios investigados. Por lo tanto, los resultados ponen de relieve la importancia tanto de las características del programa medibles objetivamente, así como su evaluación subjetiva por parte de estudiantes con el fin de aumentar su efectividad.

De acuerdo con Lepoutre et al. (2010), se argumenta que los programas de educación sobre emprendimiento deben comenzar a una edad tan temprana como sea posible (Wilson, Marlino, y Kickul, 2004; WEF, 2009; citados en Lepoutre et al., 2010), debido a que, en un mayor o menor grado, en casi toda cultura hay barreras de escepticismo e incluso actitud hostil hacia el emprendimiento, y de ahí la necesidad de que la educación sobre emprendimiento **sea dirigida específicamente a los jóvenes**, que suelen ser más abiertos a la libre exploración y generalmente más dispuestos a desafiar la sabiduría recibida y prejuicios sociales de la mayoría de los adultos (WEF, 2009, citado por Lepoutre et al., 2010).

Sin embargo, los programas de educación sobre emprendimiento para estudiantes adolescentes, también pueden enfrentarse a **muchos retos específicos**. Por ejemplo: estudiantes adolescentes a menudo no se les permite empezar o crear sus propios negocios, y tampoco pueden tener el control absoluto sobre su situación financiera. Además, las opciones de carrera pueden ser parte de un futuro lejano para los adolescentes. El principal interés en esta investigación es, pues, saber cuáles son las características de los programas de educación sobre emprendimiento más eficaces para estudiantes adolescentes.

Para Lepoutre et al. (2010), el éxito de la educación empresarial es mayormente medida como un cambio positivo en el emprendimiento como una opción de carrera, y la mayoría de autores muestran, en efecto, que la **educación sobre emprendimiento tiene un impacto positivo** en esas intenciones emprendedoras.

Dados los **resultados poco concluyentes** de las investigaciones sobre de impacto de la educación sobre emprendimiento, según resalta Lepoutre et al. (2010), les interesó evaluar su efecto sobre una variedad de resultados de emprendimiento.

A tenor de una investigación anterior con estudiantes de secundaria, siguieron el modelo SEE (Shapero y Sokol, 1982; citado por Lepoutre et al., 2010) e investigaron el impacto de la educación sobre emprendimiento, en la **oportunidad percibida, la viabilidad percibida y la propensión a actuar**. Además, se evaluó el impacto de los programas de educación sobre emprendimiento en el nivel de creatividad y la actitud general de los emprendedores, ambos identificados como aspectos críticos del emprendimiento (Timmons y Spinelli, 2004; citado por Lepoutre et al., 2010).

A diferencia de los diseños preexamen posexamen, en los diseños de evaluación retrospectiva, el "antes" (pre) y "después" (pos), se sitúan **al mismo tiempo**, es decir, al final del programa. Lepoutre et al. (2010) argumentan que este enfoque puede ser más apropiado que las evaluaciones preexamen posexamen, ya que éstas pueden adolecer de sesgos en las respuestas (Howard y Dailey, 1979; Sprangers y Hoogstraten, 1989; Lam & Bengo, 2003; Pratt, McGuigan, y Katzev, 2000; Hill & Betz, 2005 ; citados en Lepoutre et al., 2010), y como tales infravalorar o sobrevalorar los impactos de los programas de educación sobre emprendimiento.

El estudio se realizó entre estudiantes que participaron en 21 programas sobre emprendimiento implementados en el lado flamenco de Bélgica. Los 21 programas, que cubren casi la totalidad de las 23 iniciativas identificadas en

Flandes, se recogieron a través de un exhaustivo análisis de campo (Van Den Berghe, 2007; citado por Lepoutre et al., 2010) e invitación a participar en la investigación. En conjunto, las 21 iniciativas están presentes en el 78% de las escuelas, lo que indica que la educación sobre emprendimiento está **entrando de manera significativa en las escuelas de secundaria** (650 en total). Esto, sin embargo, no necesariamente significa que el 78% de todos estudiantes se pone en contacto con el programa.

Con el fin de reunir a los participantes de la encuesta, se preguntó a los coordinadores de cada uno de estos programas de emprendimiento que se pusieran en contacto con todos los profesores que trabajaban en sus programas y les pidieran que **distribuyeran la encuesta entre sus estudiantes**. También se pidió a los coordinadores que presentaran únicamente la solicitud de reconocimiento cuando el programa había terminado, para que el posexamen fuese después. Como resultado de este enfoque, un total de 3.130 estudiantes respondió el cuestionario. A partir de estas respuestas, se seleccionaron sólo los últimos cuatro años de la escuela secundaria. Después de limpiar los datos, quedaron 2.160 respuestas: el 46% fueron de los niños y el 54% de las niñas.

Lepoutre et al. (2010) concluye que, como el emprendimiento es cada vez más importante en nuestra sociedad hoy en día, los programas de educación sobre emprendimiento en las escuelas secundarias ofrecen una herramienta para inculcar actitudes emprendedoras y competencias entre estudiantes a una edad temprana. Con las investigaciones de Lepoutre et al. (2010) no solo se demuestra son eficaces tales programas, sino también que **su efecto depende de la intensidad y la experiencia del propio programa** y cómo se evalúa por parte de estudiantes.

3.1.6 Adolescentes en España

De acuerdo a Pérez-Barco (2013), un programa pionero para emprendedores adolescentes llega a colegios de Madrid y Castilla-La Mancha para desarrollar el talento de estudiantes. Realizan un plan de negocios desde la constitución de la

empresa hasta la realización de la última hoja de balance. La pregunta sería ¿Qué se aprende con todos estos trabajos?, cuya respuesta sería saber **comunicar una idea,** presentar un proyecto, trabajar en equipo, desarrollar la creatividad, el talento, el espíritu emprendedor, es decir, se adquieren habilidades para la vida. Este programa ofrece un aprendizaje basado en la experiencia para chicos de 15 a 17 años. Está contemplado que cubra colegios de Madrid y Castilla-La Mancha. A la par de colegios de Ecuador, Colombia y México.

Este programa ofrece contenidos diferentes y una metodología única para que los educadores descubran el talento y desarrollen el potencial de los jóvenes. Es **formación para profesores**, en las que conocerán diferentes técnicas y dinámicas para impulsar y sacar el espíritu emprendedor de sus estudiantes, explica Franco Soldi, CEO y socio fundador de *YPD*[33] *(Young Potential Development*). Se trata de desarrollar cuatro capacidades básicas: energía para que el motor funcione y exista un equilibrio entre el cuerpo y la mente; creatividad para que estudiantes saquen las buenas ideas que llevan dentro; comunicación para que generen empatía y sepan contar, vender y presentar los proyectos, y liderazgo para liderar su propia vida (Pérez-Barco, 2013).

Por otro lado, tenemos que *Junior Achievement* España[34] comienza su andadura en 2001. Así tenemos que emprendedores adolescentes de toda España compiten nacionalmente por la mejor Miniempresa *Junior Achievement*[35], donde los jóvenes también **aprovechan para hacer Networking** con emprendedores reales. Donde se premian las 3 mejores miniempresas. Este evento cuenta con el patrocinio de Fundaciones, Ayuntamientos y empresas mundiales como: JP Morgan y Microsoft (Portocarrero & Asociados, 2012).

[33] Liga disponible en: http://www.ypdgroup.com/que-hacemos/ consultada el 08.07.13
[34] Liga disponible en: www.fundacionjaes.org consultada el 08.07.13
[35] Liga disponible en: http://www.humania.tv/noticias/emprendedores-adolescentes-de-toda-espaa-compiten-en-madrid-por-la-mejor-miniempresa-#sthash.LtfLYNfI.dpuf consultada el 08.07.13

La primera etapa de la competición comprende la exposición y venta de los productos ante el público general. En la segunda fase de la final, cada equipo expondrá su proyecto ante un **jurado especializado**, formado por profesionales de algunas de las compañías más prestigiosas a nivel nacional e internacional (Portocarrero & Asociados, 2012).

De acuerdo a Prieto (2012)[36], Emprendedores adolescentes no juegan, sino prefieren desarrollar aplicaciones de TI. Muchos adolescentes han puesto en marcha sus proyectos siendo menores de edad, reivindican un cambio de modelo que valore el esfuerzo y la innovación, y reconocen que **la edad y el miedo al fracaso son las principales trabas para emprender**. La mayoría de ellos no tienen edad para conducir pero sí su propia empresa o una idea de negocio entre manos. Son adolescentes, pero combinan clases y los exámenes con reuniones de trabajo, conversaciones vía Twitter con posibles inversores y conferencias en eventos y congresos importantes alrededor del mundo sobre: Internet, emprendedores y nuevas tecnologías.

Encontrar inversores siendo menor de edad no es tarea fácil, ya que como opinan los jóvenes, al llegar a una reunión con un directivo de una gran empresa como Telefónica Española, se sorprenden al escucharte pero al final ven que sabes de lo que hablas y que **vas en serio**, así que te aceptan, pero cuesta trabajo. Según los jóvenes emprendedores, para aprender hay que caerse y cuánto más tiempo tengas para caer y levantarte, mejor (Prieto, 2012).

Señala Prieto (2012) que los jóvenes no ven al emprendimiento como el medio para formar necesariamente una empresa sino como un medio para hacer su sueño realidad, y ese puede ser: convertirse en futbolista o bailarina. Para ellos emprender **es fomentar lo que rodea a su sueño**. A ellos les gusta la vida que llevan, estar aprendiendo y desarrollando ideas. Finalmente, ellos piensan que todos aquellos que los juzgan son los que deberían abrir su mente.

[36] Liga disponible en: http://www.rtve.es/noticias/20120621/emprendedores-adolescentes-no-juegan-play-desarrollan-aplicaciones/538288.shtml consultada el 08.07.13

Kosmodisea[37] es una iniciativa del Departamento de innovación, Desarrollo Rural y Turismo de la Diputación Foral de Gipuzkoa. Dirigido al ámbito educativo no universitario: Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos y su objetivo es **fomentar el sentido de la iniciativa** mediante las Tecnologías de la Información y Comunicación y el trabajo en equipo además de contribuir a transmitir una cultura emprendedora entre los jóvenes para que puedan dar respuesta a sus aspiraciones como ciudadanos y profesionales en un futuro inmediato, además de influir de forma positiva en su entorno (Kosmodisea, 2013).

Para la Fundación Príncipe de Girona[38] (2013), la educación emprendedora tiene el objetivo de concienciar, fomentar y orientar la educación emprendedora como un aspecto clave para el futuro de los jóvenes a través de jornadas de educación emprendedora. La Fundación ha elaborado el informe "Aprender a emprender", que se distribuirá a los 30.000 centros educativos de toda España y servirá de punto de partida para el **proyecto "Educar el talento emprendedor"** de formación de especialistas en educación emprendedora durante el 2013.

3.1.7 Adolescentes emprendedores en Inglaterra

Además de la actividad empresarial dentro de la escuela, muchos jóvenes se dedican a pequeños negocios fuera del horario escolar, por ejemplo: el lavado de coches, poda del césped o el trabajo en una discoteca (Tooley, 1997). Dentro de **las habilidades que aprenden** de sus pequeñas empresas están: aritmética sencilla, cálculo de las utilidades, el manejo de dinero, la asunción de riesgos y habilidades de comunicación. Según afirma Tooley (1997), ninguna de estas habilidades, excepto la primera, las están obteniendo en la escuela. Sin embargo, todo parece ser valioso para un futuro empleo, sobre todo, por supuesto, para su futuro autoempleo.

Las escuelas son lugares confusos. Por una parte, gastan mucho tiempo y

[37] Liga disponible en: http://www.kosmodisea.net/que_es/introduccion.php?l=es consultada el 08.07.13

[38] Liga disponible en: http://es.fpdgi.org/ consultada el 08.07.13

energía llevando actividades como la “empresa joven" en su plan de estudios, con sus **proyectos empresariales artificiales,** que tienen que ser disueltos cuando el plan de estudios termine.

Dice Tooley (1997) que en una escuela se encontró con un pequeño negocio próspero: se hizo una enorme cantidad de dinero que se hizo de la venta de camisetas en la parte trasera de una bicicleta. Pero desafortunadamente el negocio se encontraba en liquidación, ya que los profesores subrayaron que se trataba de un trabajo escolar y que **no valía la pena pues era simplemente un negocio de camisetas,** de ahí que se pregunta el autor ¿qué habría hecho Richard Branson[39] con este consejo?

Rishi Chowdhury (2012) es cofundador de *Youth Hidden Potential*[40] (en adelante YHP), sitio en internet para jóvenes emprendedores, y anfitrión de uno de los **eventos empresariales importantes** de Londres (*Flagons Den*). Un ejemplo de estos jóvenes emprendedores es: Josh Buckley (Chowdhury, 2012) que es el CEO y fundador de *MinoMonsters*, videojuego tipo Pokémon[41] donde libran una batalla monstruos y mascotas comerciales. Buckley (Chowdhury, 2012), es el CEO más joven que ha recaudado fondos de inversión del gigante Andreessen Horowitz[42] a los 19 años de edad. El joven, nacido en Kent, vendió su primera empresa a la edad de 15. Además, construyó una comunidad, llamada *Menewsha,* donde los usuarios crean avatares para interactuar en línea, por diversión. Este proyecto lo vendió por una suma de seis cifras, mientras todavía cursaba la escuela. Posteriormente, se mudó a *Silicon Valley* y participó en *Y Combinator*[43] para tratar de llevar su empresa al siguiente nivel, y tomar la marca Pokémon.

[39] Richard Branson, es un magnate de negocios inglés; conocido por su marca Virgin, con más de 360 empresas que forman Virgin Group.
[40] Liga disponible en: http://yhponline.com consultada el 08.07.13
[41] Viedo juego RPG que debido a su popularidad ha logrado expandirse a otros medios de entretenimiento como: series de televisión, juegos de cartas y ropa, entre otros.
[42] Empresa de capital de riesgo, fundada en 2009 por Marc Andreessen y Ben Horowitz. La compañía tiene su sede en Menlo Park, California.
[43] Empresa estadounidense que proporciona capital inicial, el asesoramiento y las conexiones de redes, de persona a persona, en sus programas anuales.

Por otro lado, tenemos el ejemplo de Nick D'Aloisio, que de acuerdo a Solo (2013), teniendo 15 años, lanzó, a finales del año 2011, una aplicación móvil llamada *Summly*, la cual transforma artículos completos en resúmenes de 400 caracteres mediante el procesamiento del lenguaje natural. La aplicación atrajo a una impresionante **lista de celebridades, inversionistas y asesores**. Entre los interesados se encontraban ejecutivos de la empresa *Yahoo*[44]*,* quienes acordaron la compra de *Summly* un poco más de un año después de haber lanzado la aplicación móvil, por una suma, aproximada, de £ 20 millones.

De igual forma, *YES Network*[45], la primera red para jóvenes emprendedores lanzada en el 2011, en Londres, por Ward Carly (*YES Network*, 2013), se estableció con el objetivo de atender las necesidades de los jóvenes emprendedores para que puedan crecer juntos, compartir ideas y experiencias y poder llegar **a ser exitosos**. A partir de su apertura, los jóvenes emprendedores tienen un lugar donde pueden reunirse, hacer nuevos contactos o conseguir socios de negocio. Si no tienen negocio los jóvenes, incluso si solo están pensando en ello y quieren revisar su idea, hay reuniones a las que pueden asistir.

Los jóvenes emprendedores que cuentan con empresa operando, pueden recibir asesoría sobre negocios gratuita, de parte de asesores con experiencia. Es más, hasta pueden llegar a asignarles un mentor para lograr que su empresa llegue al siguiente nivel. *YES Network,* también cuenta con centros de educación y consejos y un programa, de 12 pasos, adecuado para el **grupo de edad de 16 a 24** años. Pensando, en jóvenes desempleados, ofrecen talleres para ayudarlos a encontrar un camino nuevo y emocionante en la vida (*YES Network*, 2013).

De acuerdo a *Ingenious Britain*[46], el joven emprendedor adolescente, de 17 años, Abdi Gulied[47] empezó con *White Star Academy* proporcionando clases

[44] Empresa global de medios con sede en Estados Unidos, posee un portal de Internet, un directorio web y una serie de servicios, incluido el popular correo electrónico.
[45] Liga disponible en: http://www.yesnetwork.co.uk/ consultada el 0o8.07.13.
[46] Ingenious Britain es una campaña diseñada, centrada y creada par alas pequeñas empresas y sus necesidades.

particulares, en la escuela, para preparar estudiantes que presentaban examen de evaluación de: Inglés, Leyes y Matemáticas. Después de llegar a internacionalizar la empresa, comenzó *LSP Management*, negocio de representación para jóvenes músicos, además de *Pic Me Entertainment,* negocio de administración de eventos. Paralelamente, se involucró en oportunidades que beneficiaran a la comunidad. El joven emprendedor confiesa estar cansado de que la gente **se ría cuando escuchan su edad**, y él sabe que no lo están tomando con seriedad. Por lo que señala, Abdi Gulied, querer cambiar esa situación, ya que considera que es hora de que sean tomados en serio. Es más, cuando un joven comete un delito se le trata como a un adulto, pero cuando un se encuentra en el mundo de los negocios lo tratan como a un niño (*Ingenious Britain*, 2012).

También, cuentan con el sitio web *Learn 4 Good*[48] que ayuda a estudiantes a encontrar universidades y escuelas en EE.UU., Canadá, Londres e Irlanda. Así como **campamentos sobre emprendimiento**, por ejemplo: cuentan con un campamento de verano en la Universidad de Cambridge, de tres semanas de duración, donde estudiantes toman el emprendimiento como una materia. También ofrecen un campamento sobre emprendimiento en Escocia, de dos a cuatro semanas de duración. Está dirigido a jóvenes emprendedores de 10 a 16 años. El campamento se basa en la competencia entre dos equipos de adolescentes. Durante estas semanas aprenden a proyectar y gestionar ideas, desde su creación hasta la producción y comercialización, terminando con una presentación, por equipo, que contiene el trabajo realizado. Este ejercicio les permite adquirir habilidades empresariales y un espíritu emprendedor.

3.1.8 Adolescentes emprendedores en Noruega

De acuerdo al Ministerio de educación e investigación de Noruega (Aasland, Solhjell, Brustad, & Kleppa, 2010, en adelante MER), los niños y los jóvenes son

[47] Liga disponible en: http://www.ingeniousbritain.biz/weekly-news/reader-stories/enter-the-teenage-entrepreneur/1014/100099 consultada el 08.07.13.
[48] Liga disponible en: http://www.learn4good.com consultada el 08.07.13.

por naturaleza inquisitivos y curiosos, cualidades que también son característicos de destacados investigadores y emprendedores energéticos**. La curiosidad debe ser estimulada** si es para mayor desarrollo. La educación y sistema de formación es vital para el desarrollo de una cultura hacia el emprendimiento y una sociedad creativa en donde se aprecie la búsqueda del conocimiento y su impulso creativo.

Conforme el MER (Aaslandet et al., 2010), la formación en el emprendimiento ofrece a estudiantes la oportunidad de utilizar sus conocimientos y sus habilidades en formas no tradicionales. El emprendimiento puede promover **métodos de aprendizaje prácticos** en situaciones educativas y así ayudar a la persona a lograr mayores resultados del aprendizaje. Esto es importante para dotar al país de la fuerza de trabajo eficiente y competente, que es crucial para la innovación y la creación de riqueza. En otras palabras, la sociedad depende de personas creativas que convierten las ideas en empresas nuevas o hacen mejoras dentro de las empresas existentes. Teniendo en cuenta la actual recesión económica mundial, es esencial facilitar la creación de riqueza e innovación.

De acuerdo al MER (Aaslandet et al., 2010), Noruega ha recibido reconocimiento internacional por su trabajo en la **educación para el emprendimiento**. Un factor importante en esto es la capacidad de ver las oportunidades y hacer que funcionen.

El fortalecimiento de una cultura para el emprendimiento y la colaboración entre la educación, la formación y la vida laboral son medidas esenciales para lograr este fin, tal y como resalta el MER (Aaslandet et al., 2010). La estrategia para el emprendimiento en la educación y la formación, llamada “Ver las oportunidades y hacer que funcionen”, se inició en 2004 y se revisó en 2006. El plan fue evaluado en 2008. Los resultados de la evaluación indicaron, entre otras cosas, un aumento marcado en el número de estudiantes que han participado en los **diferentes tipos de formación emprendedora**, especialmente en la educación primaria y secundaria. Noruega fue el primer país en presentar una estrategia nacional para la educación y formación sobre

el emprendimiento, lo que ha sido reconocido internacionalmente (Aaslandet et al., 2010).

El MER (Aaslandet et al., 2010) destaca que el objetivo del plan de acción para el emprendimiento en Noruega es **fortalecer la calidad y el alcance de la educación** y la formación sobre emprendimiento en todos los niveles y áreas del sistema educativo.

El emprendimiento significa establecer nuevas actividades, ser capaz de percibir nuevas oportunidades y hacerlas funcionar en una serie de áreas sociales. La **competencia emprendedora es relevante** para todas las áreas de trabajo y vida de los negocios, tanto en las actividades nuevas como en las ya establecidas y en las empresas. De ahí la importancia de continuar con los esfuerzos en la educación primaria y secundaria, vinculados a la promoción del conocimiento y a la aplicación de nuevas medidas, especifica el MER (Aaslandet et al., 2010). Los principales grupos objeto de este plan de acción son los líderes y propietarios de las instituciones educativas, personal docente, así como estudiantes.

La formación y educación en emprendimiento puede desarrollar **aún más características personales y actitudes** (Aaslandet et al., 2010). La formación puede centrarse en la transmisión de conocimientos sobre cómo iniciar un negocio propio y sobre los procesos innovadores en las empresas existentes. La siguiente Figura 14 ilustra esto.

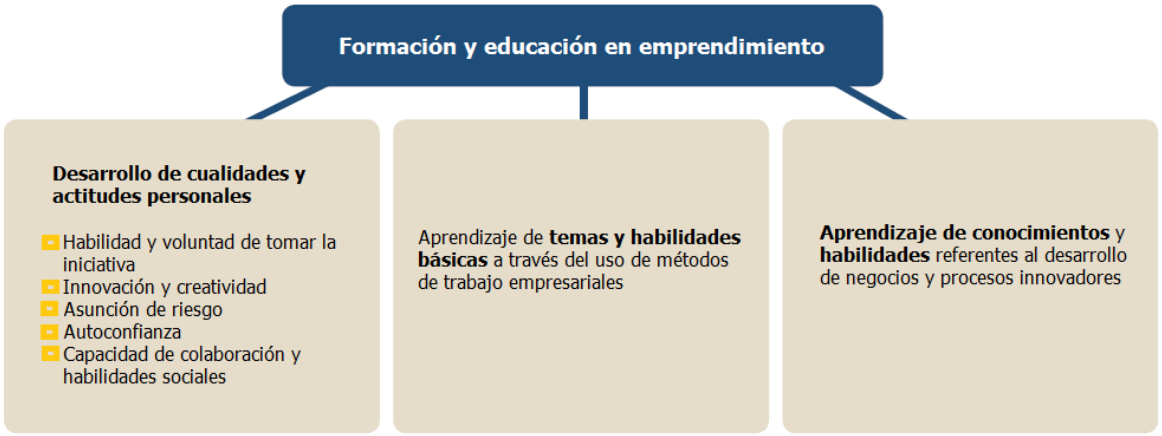


Figura 14. Formación y educación en emprendimiento.
Fuente: *Entrepreneurship in Education and Training,* Aaslandet et al. (2010).

Sin embargo, tal y como resalta el MER Aaslandet et al., 2010), este trabajo requiere de la **colaboración y el esfuerzo** de varias partes, entre ellas:

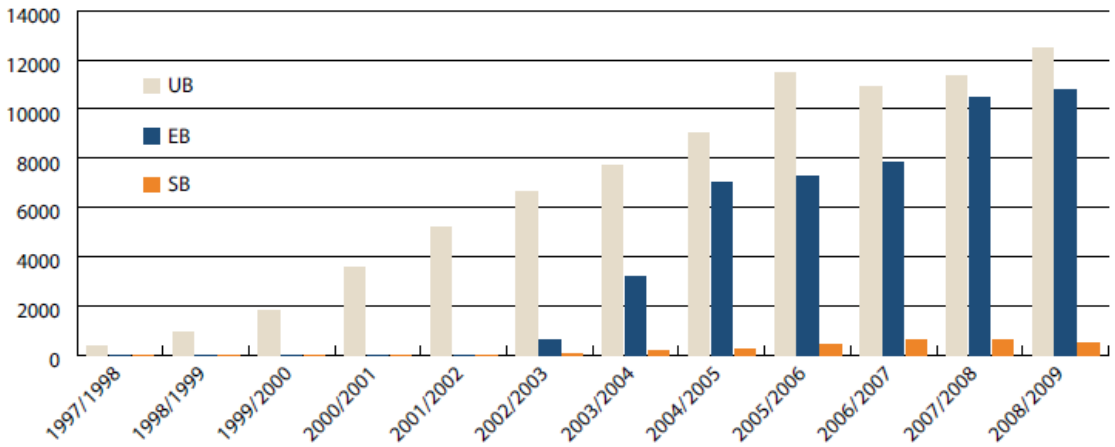
- los actores privados: empresas industriales, y comerciales.
- las organizaciones: estudiantes y organizaciones estudiantiles y
- los actores públicos: instituciones gubernamentales y ONG's.

Según el MER (Aaslandet et al., 2010), los planes de estudios son reglamentarios y las escuelas están obligadas a seguirlos. El plan de estudios principal, el marco de calidad y las materias del currículo en conjunto forman la **base para la planificación** de las escuelas a la hora de organizarse y llevar a cabo su actividad docente. Esto se determina a nivel local (dueño de la escuela / colegio).

El emprendimiento para la formación y educación primaria y secundaria se menciona en el currículo nacional para la promoción del conocimiento en la educación y formación primaria y secundaria, de Noruega (MER, 2010). La **promoción del conocimiento** está siendo estudiada por lo que se llevó a cabo una evaluación del período de 2006 – 2011, a fin de aclarar y documentar. Esta evaluación consistió en aclarar y documentar los retos que enfrentan la formación y educación primaria y secundaria, además de las intenciones de continuar con la reforma y dar resultados reales (Aaslandet et al., 2010).

Los informes y ejemplos muestran que hay un creciente interés en el emprendimiento, en la formación y educación sobre este y que se puede enseñar de muchas diferentes maneras (Aaslandet et al., 2010). Por ejemplo, en el otoño de 2007, un tema nuevo llamado Emprendimiento y Desarrollo Empresarial se incluyó en el nuevo programa de los últimos años de educación secundaria. El **emprendimiento es un campo emocionante** que facilita diversas maneras de trabajar que pueden promover la motivación y el interés por las matemáticas, la ciencia y la tecnología.

De acuerdo al MER (Aaslandet et al., 2010), el Gráfico 14 muestra que ha habido un gran aumento en el número de estudiantes y escuelas que **participan en los programas** de JA y YE *(Younger Enterprise* en adelante YE) de Noruega, desde que la organización fue establecida en 1997.



Gráfica 12. Evolución de las "mini-empresas": empresas de estudiantes (EB) del Programa Empresa primaria y secundaria de primer ciclo de enseñanza, (UB) para la educación secundaria superior y la formación y el Programa de Posgrado (SB) para la educación super. Fuente: JA-YE Noruega (2010).

Dice el MER (Aaslandet et al., 2010) que estudiantes empresariales con los programas más comunes, sumaron un total de 22.000 estudiantes participantes en el periodo 2008-2009. El Ministerio de Educación e Investigación, el Ministerio de Comercio e Industria y el Ministerio de Asuntos Locales y Regionales encuentran promisorio que **las niñas dominen las posiciones gerenciales** y posiciones en los consejos de las empresas, del programa JA-

YE. Dentro de los años 2010 a 2014 JA-YE de Noruega recogerá experiencias del programa “Niñas y Liderazgo” con miras a convertirlo en un plan nacional.

De acuerdo al MER (Aaslandet et al., 2010), el JA-YE Noruega está organizado como una ONG y es un proveedor privado de la **educación empresarial en Noruega**. Sus actividades se han expandido enormemente desde que la organización fue fundada, y ahora ofrece programas para todos los niveles de educación y formación, desde educación preescolar hasta superior. Sus programas pueden dividirse en tres categorías:

1. Talleres: campos de innovación para el primer ciclo de enseñanza secundaria, educación media superior, formación y educación superior, y *smart*[49] para el nivel primario superior. Estos programas se llevan a cabo en colaboración con empresas locales. Los programas dan a estudiantes formación en los procesos creativos y sensibilización con respecto a la innovación y creación de valor.
2. Establecimiento de miniempresas: empresa de estudiantes, para educación secundaria de primer ciclo. Programa de empresa para educación secundaria en último ciclo, educación y formación media superior. Programa para graduados para colegios y universidades.
3. La vida laboral y desarrollo de negocios: los programas tratan temas como los recursos y las oportunidades, una comprensión básica de creación de valor, el empleo y las oportunidades de carrera y los procesos de toma de decisiones (Aaslandet et al., 2010).

El Gobierno considera que es especialmente importante para reforzar el aprendizaje de Matemáticas, Ciencia y Tecnología (en adelante MCT). El **emprendimiento es un campo emocionante,** dice el MER (Aaslandet et al., 2010), que facilita muchas diferentes maneras de trabajar que pueden promover la motivación y el interés por MCT.

El Gobierno quiere que estudiantes sean capaces de aprender sobre el emprendimiento dondequiera que vivan o estudien (Aaslandet et al., 2010). En el documento del MER “crecimiento local y creencia en el futuro” *(Local Growth*

[49] Término en Inglés que traducido al Español significa: inteligente

and Belief in the Future, 2008-2009), el trabajo sobre el emprendimiento **se divide en cuatro áreas principales:** Cultura para la iniciativa empresarial, la orientación y el aumento de las competencias, los sistemas financieros de las empresas en fases iniciales de desarrollo e infraestructura, la adaptación y creación de redes. El Ministerio de Asuntos Locales y Regionales pone especial énfasis en fomentar el espíritu emprendedor entre los jóvenes y percibe el emprendimiento en la educación y la formación como una estrategia importante para lograr este objetivo.

El MER (Aaslandet et al., 2010) señala que un mayor enfoque hacia el emprendimiento es parte importante de la **promoción de una cultura emprendedora** en la construcción de nuevos bloques en el Norte (*New Building Blocks in the North*[50]), el siguiente paso en la estrategia del gobierno del norte (*High North Strategy*).

Finalmente, de acuerdo al MER (Aaslandet et al., 2010), un informe del Instituto de Investigación del Este de Noruega muestra que el emprendimiento en la educación y la formación es importante para **el logro de los objetivos centrales** de la política regional del país. El informe muestra que:

- ✓ Es más probable que estudiantes de secundaria, en los primeros ciclos, que se involucran en la vida de la comunidad local a través de las "empresas de estudiantes" y la experiencia práctica, por ejemplo, deseen establecerse en su comunidad de origen.
- ✓ Estudiantes de secundaria del último ciclo que han participado en el emprendimiento son más propensos a establecerse en su comunidad de origen.
- ✓ El emprendimiento en las escuelas ayuda a fortalecer los conocimientos de los jóvenes sobre las necesidades y oportunidades locales, así como fortalecer el apego a su comunidad de origen.
- ✓ La enseñanza en el emprendimiento puede demostrar modelos locales de comportamiento.

[50] Disponible en: http://www.regjeringen.no/en/dep/ud/documents/Reports-programmes-of-action-and-plans/Action-plans-and-programmes/2009/north_blocks.html?id=548803, consultada el 06.08.12

- ✓ Si a la vida empresarial se le da la oportunidad de promocionarse a sí misma en la educación, se puede estimular a los jóvenes a elegir una educación que es necesaria en la vida empresarial local (Aaslandet et al., 2010).

3.1.9 Adolescentes emprendedores en Israel

Durante la adolescencia, se desarrolla la capacidad de iniciativa empresarial, y aprovechar dicha capacidad estimulará a las personas a realizar acciones empresariales en el futuro. En términos generales, la importancia de fomentar la capacidad de iniciativa empresarial entre los jóvenes se deriva de sus contribuciones en la creación de productos y servicios valiosos para sus comunidades de manera particular y social (Chigunta, 2002 citado por Heilbrunn, 2008). El arranque de empresas **aumenta la competencia en el mercado**, con lo cual apoyan a los clientes e incrementan la innovación y la flexibilidad por medio del desarrollo de ideas nuevas y soluciones. De esta manera, se producen innovadoras oportunidades económicas y tendencias, y los cambios tecnológicos crean oportunidades de trabajo en el mercado laboral (Chigunta 2002 citado por Heilbrunn, 2008).

La investigación de Heilbrunn (2008), presenta un caso de la educación empresarial en el marco de una escuela primaria experimental en Israel llamada Misgav, fundada en 1975. Se trata de un ajuste bastante singular, ya que abarca no sólo un plan de estudios empresariales, sino que, al mismo tiempo, muestra un ejemplo de cambio de cultura y clima organizacional con el fin de permitir la aplicación **de ideas innovadoras y de acción** en todos los niveles escolares.

Los estudios empíricos realizados en el pasado indican que el **espíritu emprendedor se puede enseñar** y es integrador (Hannon, 2006) y es necesario en todos los niveles de la educación (Gibb, 2006 citado por Heilbrunn, 2008). La educación sobre creación de empresas puede incrementar las actitudes empresariales y competencias, y la mejora de las actitudes sociales hacia el emprendimiento es evidentes entre los jóvenes, quienes perciben el

emprendimiento como una opción profesional viable (Chigunta, 2002 citado por Heilbrunn, 2008).

El autor Heilbrunn (2008), se basa conceptualmente en el modelo de proceso de la educación empresarial, introducida por Hannah, Hazlett y Leitch (2004, citado por Heilbrunn, 2008) quienes presentan un proceso dinámico de cambio de los mecanismos cognitivos en estudiantes en términos de creencias, valores que les permitan comprender mejor sus habilidades y capacidades. Los autores Hytti et.al. (2002, citados en Heilbrunn, 2008) con Young y Sexton (1997, citado en Heilbrunn, 2008) mantienen que **el proceso de educación emprendedora incluye tres etapas**: una, aprendizaje sobre el espíritu empresarial; dos, aprender a ser emprendedor; y tres, aprender a convertirse en empresario.

Ahora, el proceso de formación empresarial que abarca las tres etapas debe realizarse dentro de la misma organización educativa y someterse a procesos de transformación para convertirse en una organización emprendedora. En consecuencia, para que una escuela, sobre todo una escuela primaria, pueda ofrecer a los niños la oportunidad de aprender esas tres etapas, también **son necesarios cambios culturales estructurales** dentro de la escuela (Heilbrunn, 2008).

Para evaluar el impacto del proceso de formación emprendedora en los niños en edad escolar, en este caso se utilizó **el concepto de impulso emprendedor**. Florin, Karri y Rossiter (2007, citados en Heilbrunn, 2008) desarrollaron un instrumento que mide el impulso emprendedor basado en la preferencia de innovación, el inconformismo, la disposición proactiva, la autoeficacia y la motivación de logro.

El impulso emprendedor *Entrepreneurship Drive*[51] (en adelante ED) es la percepción de un individuo de la conveniencia y viabilidad de **perseguir de manera proactiva y creativa las oportunidades** de responder a los retos, tareas, necesidades y obstáculos de manera innovadora. Los individuos

[51] Traducido al Español significa: impulso emprendedor o hacia el emprendimiento

con altos niveles de ED, por lo general, poseen un alto rendimiento, alta autoeficacia, cuestionan el *status quo*, y tienen una preferencia por soluciones innovadoras (Florian, et.al., 2007 citados en Heilbrunn, 2008).

Conforme a Heilbrunn (2008), resumiendo los resultados de este estudio, parece que la escuela primaria Misgav es un **ejemplo de un entorno educativo** bastante singular en el fomento de la educación emprendedora. De acuerdo a lo anteriormente descrito, estudiantes de centros empresariales Misgav están aprendiendo acerca del emprendimiento, están aprendiendo a ser emprendedores y están aprendiendo a convertirse en empresarios.

La implementación de estos procesos solo es posible debido al hecho de que la organización, la escuela en sí misma, está sufriendo procesos de cambio organizacional, pasando de una escuela convencional a una escuela empresarial. Estos procesos se expresan a través de la **cultura organizacional emergente.** Los miembros del personal confían en la gestión y la recompensa por las acciones innovadoras y perciben a Misgav como "un perfil emprendedor calculado", después de tres años del proceso organizacional (Heilbrunn, 2008).

3.1.10 Adolescentes emprendedores en Nueva Zelanda

El juego de la pequeña empresa en Nueva Zelanda (*Small Business Game*[52]) es un juego educativo en línea donde los adolescentes pueden aprender lo que es **administrar una pequeña empresa,** lo que funciona en un negocio y lo que no funciona a través de experimentos con diferentes estrategias y tácticas para ver el impacto de sus decisiones. Si los usuarios juegan bien, pueden dominar la tabla de líderes.

En este juego educativo, los jugadores dirigen su propia tienda de venta al por menor de artículos de fútbol. Está diseñado como una **herramienta educativa** para su uso en escuelas y universidades y se puede personalizar

[52] Para los y las estudiantes de primaria, existe la página http://www.theprimarygame.co.nz y, para los y las estudiantes de secundaria, está http://www.thesmallbusinessgame.co.nz Consultado el 30 de mayo de 2012.

para su uso por cualquier organización que busque involucrar al personal de la empresa. Por ejemplo, los bancos o las organizaciones de apoyo a las empresas que buscan mejorar cualidades en su personal.

La edición que revisamos de este juego de la pequeña empresa está diseñada para ser utilizada en **escuelas secundarias** de Nueva Zelanda. Incluye recursos del plan de estudios vinculados con las materias de inglés, matemáticas y aspectos sociales. Además, permite a los maestros administrar y supervisar la actividad del estudiante. El acceso al juego es gratis y las claves de acceso se asignan después de haberse registrado.

Senior (2008), el cual recomienda este juego a adolescentes estudiantes de secundaria (12 – 15 años), dice que el esquema de un proyecto bien definido permite que estudiantes jóvenes adquieran conocimientos sobre el espíritu empresarial, y que **aprendan a ser emprendedores** y a convertirse en empresarios.

En este juego, estudiantes no solo están a **cargo de una tienda** en la que venden artículos de fútbol con los que ganan dinero, sino que también aprenden a estar sanos y a ser socialmente responsables.

Tanto la web creada para estudiantes de primaria como la web para los estudiante de secundaria fueron financiadas por el fondo empresarial de Nueva Zelanda[53] (en adelante NZTE) y son apoyadas por el Banco Nacional y por la empresa mundial Microsoft. Incluso **existen materiales para los profesores** (Senior, 2008).

Otra forma de fomentar la educación emprendedora en este país es el esquema de empresa joven (*Young Enterprise Scheme* en adelante YES), que se creó en la década de 1980 y es un programa que da a estudiantes de 12 y 13 años la **oportunidad de dirigir sus propios negocios** en el transcurso del año académico en el entorno escolar; es decir, es una experiencia real, no una simulación. Estudiantes que participan forman una empresa, nombran a los

[53] En ingles, Enterprise New Zealand Trust (ENZT).

directores de la empresa y desarrollan un producto o servicio que comercializan y venden. Y, al término del año escolar, liquidan la empresa (Lewis, 2005).

Conforme a Lewis (2005), **el programa YES se está ejecutando** en el 40% de escuelas de secundaria de Nueva Zelanda. En algunos, el YES se ejecuta como una actividad de clase, normalmente en asignaturas relacionadas con Economía o Ciencias Empresariales. Mientras que en otras es una opción extracurricular. Los equipos están respaldados por un profesor y un mentor, quien por lo general proviene de la comunidad empresarial. Estudiantes que participan pueden optar por hacer el examen YES, en manos de los auspicios del Sindicato Local de la Universidad de Cambridge, o acreditar ante una autoridad calificadora de Nueva Zelanda.

La cada vez más creciente evidencia, basada en la forma en que los programas de emprendimiento de este tipo pueden ayudar a las personas a **desarrollar habilidades** y adquirir experiencia, muestra que programas como el YES incluso pueden influir en la elección de la carrera universitaria de los jóvenes participantes (Lewis,2005).

Como el mercado de trabajo del mundo se ha vuelto **más restringido** debido a influencias mundiales, regionales y nacionales, surge un tema dominante: estudiantes de hoy tendrán una vida de trabajo muy diferente a cualquier generación anterior. Esta naturaleza cambiante del trabajo sugiere que los jóvenes pueden enfrentarse a la perspectiva de una carrera que puede incluir períodos de empleo remunerado, de no trabajo y de trabajo por cuenta propia. Esta última opción implica el mayor alcance y potencial de la actividad empresarial (Henderson y Robertson, 2000 citados en Lewis, 2005)

Teniendo en cuenta que estudiantes de hoy desarrollan **sus actitudes** hacia el trabajo en una época de conciencia empresarial sin precedentes, los beneficios de la educación emprendedora pueden ser de mayor enriquecimiento que antes.

Los niveles de conciencia empresarial puede influir en la predisposición individual a participar en tales actividades, y la educación empresarial pueden contribuir a influir positivamente en los niveles de conciencia y el equipamiento de los jóvenes para **hacer frente a su futuro trabajo** de forma eficaz (OCDE, 2001 citado en Lewis, 2005). Aunque pocos facilitadores de los programas de educación emprendedora describen como su objetivo principal el arranque de nuevas empresas, no hay duda de que la educación empresarial puede inculcar o fomentar ese potencial (Lewis, 2005).

Por otro lado, la autora resalta que, como resultado de la proliferación de los programas educativos empresariales a nivel mundial, y su aceptación cada vez mayor por las instituciones educativas, se presta más atención a la **investigación de las actitudes** de estudiantes hacia los ideales de la empresa y el empleo por cuenta propia, promovidos a través de programas.

Además, la educación emprendedora tiene el potencial para **promover la propiedad de un negocio** como una forma legítima de empleo y desarrollo de habilidades de trabajo que no están disponibles en el sistema educativo formal. El enfoque actual de escuela secundaria en Nueva Zelanda está ligado a la trayectoria de la carrera convencional que promueve los estudios superiores y, en particular, los estudios universitarios, como el adecuado medio para entrar a la fuerza laboral y crear empresas (Lewis, 2005).

De acuerdo con Lewis (2005), mientras que la educación superior proporciona los conocimientos tecnológicos, son los **aspectos actitudinales y la motivación** de la iniciativa emprendedora los que aún deben ser desarrollados en la escuela primaria y secundaria en Nueva Zelanda. Para jóvenes de 16 y 17 años, cualquier programa o iniciativa tiene que abordar específicamente las barreras actitudinales que impiden el establecimiento de empresas y ver el autoempleo como una opción de carrera legítima.

En conclusión, parece que, hasta cierto punto, el programa YES influye en las opciones que estudiantes hacen sobre futuros estudios y en las oportunidades

de trabajo. Por otro lado, el impacto de YES parece ser más influyente en aquellos estudiantes que están expuestos a **modelos de conducta emprendedora a través de su familia** y amigos. Además, estudiantes se perciben a sí mismos con mayor empleabilidad a causa de su participación en el programa, por haber mejorado sus capacidades personales y de negocios.

Finalmente, tal y como indica Lewis (2005), también tienen la capacidad de demostrar este resultado tangible en el currículum vitae, y por lo tanto, demostrar su capacidad para tener éxito en la **vinculación de su aprendizaje con negocios** e individuos fuera del ámbito escolar.

3.2 Recomendaciones de Organizaciones a nivel global

3.2.1 Comisión Europea: Educación sobre emprendimiento en educación primaria y secundaria en Europa

De acuerdo con la Comisión Europea (Agencia Ejecutiva de Educación Audiovisual y Cultura, 2012, en adelante CE), en el nivel de educación secundaria, muchos más países hacen referencia a la educación sobre emprendimiento en sus documentos de gobierno. El enfoque curricular transversal sigue siendo muy extenso tal y como muestra la **integración de la educación sobre emprendimiento** en otras materias. En dos tercios de los países de la Unión Europea (en adelante UE), se trata de materias obligatorias. En el otro tercio, son opcionales. En la mayoría de los países, el enfoque transversal se combina con la integración de la educación sobre emprendimiento en otras materias.

A diferencia de la educación primaria, algunos países enseñan educación sobre emprendimiento como una **asignatura independiente** en los primeros años de secundaria. En Lituania y Rumanía, la educación sobre emprendimiento es una asignatura obligatoria. En Bulgaria, es obligatoria para estudiantes que eligen la rama de tecnología, y en Dinamarca y España, se trata de una asignatura optativa.

En este nivel de educación, las áreas temáticas con mayor probabilidad de incorporar la educación sobre emprendimiento son **la económica, negocios y carreras de educación,** con proporciones iguales de países que tratan estos temas, ya sea como obligatorias u opcionales. Las materias de ciencias sociales son, sin embargo, todavía el *locus* de la educación sobre emprendimiento en muchos países, y muchos la ofrecen como asignatura obligatoria.

Por último, varios países informan de que la educación sobre emprendimiento está integrada en las **matemáticas, ciencias, tecnología y las materias del área de TIC**, mientras que, en Letonia y Suecia, algunos elementos se incluyen en las artes y música.

Continuando con la CE (Agencia Ejecutiva de Educación Audiovisual y Cultura, 2012), en el nivel de educación secundaria superior, todos los países reconocen la educación empresarial en sus documentos de gobierno, aunque el término exacto emprendimiento no siempre se utiliza. El enfoque curricular transversal sigue siendo muy extenso tanto en la secundaria superior como en los primeros años de enseñanza secundaria, en alrededor de **dos tercios de los países europeos.** Hay, sin embargo, algunas diferencias entre la educación secundaria inferior y superior. En Alemania, por ejemplo, donde la educación sobre emprendimiento es un objetivo interdisciplinario en los primeros años de educación secundaria, sólo se incluye en materias optativas en la educación secundaria superior.

Lo que es más notable en este nivel de educación, en comparación con el primer ciclo de enseñanza secundaria, es el **aumento en el número de países**: más de dos tercios de todos los países europeos han integrado la educación sobre emprendimiento en materias optativas.

Por último, la mayoría de los países no restringen la educación sobre emprendimiento en la enseñanza, pero **suelen combinar** este enfoque con su integración en asignaturas obligatorias u opcionales y, en varios países, los tres enfoques se utilizan.

3.2.2 Diseño para el cambio: India

Diseño para el cambio (*Design for Change*[54]) es el mayor movimiento mundial destinado a dar, a los jóvenes, la **oportunidad de expresar sus propias ideas** para un mundo mejor y ponerlos en acción. Utilizando el simple modelo de los 4 pasos: siento, imagino, hago y comparto. De esta manera, los niños de todo el mundo afirman: “yo puedo” en lugar de ¿puedo?

Los niños y adultos **aprenden, a través del reto** *Design for Change* (en adelante, DFC), que las dos palabras más poderosas que una persona puede

[54] Disponible en: http://dfcworld.com consultado el 30.05.12.

creer son “yo puedo”. Los niños que han descubierto esto están cambiando su mundo.

DFC llega a 34 países y más de 300.000 escuelas, inspirando a **cientos de miles de niños**, a sus maestros y padres de familia, para celebrar el hecho de que el cambio es posible y que ellos pueden liderar ese cambio.

El reto DFC pide a estudiantes a hacer cuatro cosas muy simples: **sentir, imaginar, hacer y compartir**. Los niños están soñando y liderando ideas brillantes: desde desafiar las antiguas supersticiones en las comunidades rurales, hasta ganar su propio dinero para financiar los ordenadores de la escuela y resolver el problema de las mochilas pesadas. Los niños están demostrando que tienen lo que se necesita para poder diseñar el futuro que se desea.

La mayoría de estudiantes que participa en el diseño para el cambio están en el grupo de edad de **12 a 13 años**, y representan el 56%. Casi todos ellos entran para aprovechar la oportunidad de ayudar a su comunidad. La proporción de hombres y mujeres estudiantes es casi la misma 50:50 aunque el número de estudiantes de sexo femenino supera ligeramente el número a estudiantes varones.

La naturaleza de los proyectos que se emprenden están en su mayoría relacionados con cuestiones de **limpieza ambiental** (como el uso excesivo de bolsas de plástico perjudicial para el calentamiento global) y con la alfabetización (por ejemplo: la educación de los niños pobres y la necesidad de hacer que los padres analfabetos entiendan la importancia de la educación). Los problemas importantes según estudiantes son: la falta de educación, el analfabetismo y la pobreza.

Estudiantes se muestran entusiasmados con lo que van hacer y al final muchos de ellos se sienten orgullosos de su trabajo. La mayoría de los ganadores creen haberlo logrado porque fueron capaces de **identificar y responder con éxito** a una necesidad de la comunidad.

DFC Cuenta con los siguientes **socios globales**: Australia, Italia, Rusia, Bután, Japón, España, Brasil, Laos, Suecia, Camboya, México, Taiwán, Colombia, Marruecos, Tailandia, China, Macao, Turquía, Dinamarca, Malasia, Emiratos Árabes Unidos, Ecuador, Nigeria, Reino Unido, Alemania, Pakistán, EE.UU., Hong Kong, Portugal, Vietnam, India, Filipinas, Indonesia, Singapur, Israel, Sudáfrica. Asimismo tienen como socio estratégico al Instituto Nacional de Diseño de la India, que dice estar orgulloso de estar asociado con DFC. Según su director, Pradyumna Vyas, que DFC está ayudando a poner el diseño en la educación escolar y **empoderar a los niños con esta herramienta para diseñar el mundo que se imaginan**. Ellos colaboran para llevar este movimiento hacia adelante e inspirar y ser inspirados por los niños diciendo: "¡Puedo en todo el mundo!"

El presidente de la empresa *Fielding Nair International,* Prakash Nair, resalta que DFC permite a los niños alrededor del mundo darse cuenta del **poder del agente de cambio a través de la resolución creativa** de problemas. Con programas desafiantes y conferencias, DFC provee a los niños una oportunidad para expresar sus ideas por un mundo mejor, para convertirse en estudiantes y ciudadanos globales del siglo XXI. Como arquitectos y agentes de cambio para las comunidades de aprendizaje creativo, la *Fielding Nair International* comparte una filosofía similar y orgullosa respaldn las iniciativas de DFC. Facultar a los niños para que sepan que el cambio significa un futuro mejor para todos.

Para Christian Long, Vicepresidente de *Canon Design,* DFC es lo que las escuelas deben ser. Les dice a los niños que **su voz y su imaginación importan** y que necesitan lograr un impacto ya. Long dice estar orgulloso de ser una parte del movimiento "yo puedo", "Seamos el cambio".

De acuerdo con Jim Ratcliffe, de *Hasso Plattner Institute of Design*, de la Universidad *Stanford*, los niños se están responsabilizando, actuando y están cambiando sus vidas para mejorar. Lo que hacen supone una inspiración, ya que así es posible vivir en un mundo donde DFC es posible. Por su lado, Adam Royalty, del mismo instituto, se enorgullece de apoyar el movimiento de DFC,

ya que continúa **facultando a la juventud del mundo**. Además, agrega, les gusta disfrutar y colaborar con DFC en el diseño de las experiencias que desarrollan la confianza creativa de los niños, para que puedan crear y proporcionar un cambio novedoso y significativo en su mundo.

3.2.3 SAGE Global

La organización de estudiantes para el avance del emprendimiento global[55] (en adelante SAGE) es una comunidad global de adolescentes emprendedores que comparten un mismo propósito: **hacer del planeta un mejor lugar**. Bajo el ojo atento y guía de asesores universitarios y mentores de negocios, SAGE proporciona a equipos de adolescentes la oportunidad de completar un negocio socialmente responsable o un negocio con impacto social. Al final del año académico, los equipos de estudiantes muestran sus esfuerzos en un escenario nacional y mundial. SAGE es un servicio libre, a disposición de todos los defensores de la educación en emprendimiento privado y social.

Para calificar y poder participar en un torneo de SAGE, deben cumplirse las siguientes condiciones: los equipos deben contar, por lo menos, con **tres adolescentes** participantes (una escuela secundaria u organización puede patrocinar a varios equipos de SAGE). Cada equipo elegirá llevar a cabo uno de los dos tipos de negocios mencionados con anterioridad, pero no los dos, a menos que un país opte por centrarse en sólo una de las competiciones.

Al final de cada año, todos los equipos de SAGE adolescentes están invitados **a competir** en el concurso nacional de SAGE, aunque algunos países pueden elegir primero la realización de concursos estatales o provinciales, antes de realizar un evento nacional. Las competencias pueden ser acogidas por un colegio, universidad, u organización no gubernamental o una organización gubernamental (en adelante OG). Los ganadores pasan a la siguiente fase para conseguir la copa mundial SAGE. Las competencias nacionales se llevan a cabo entre febrero y junio de cada año y la copa mundial SAGE se lleva a cabo en julio o agosto.

[55] En inglés "*Students for the Advancement of Global Entrepreneurship SAGE*".

Los criterios de evaluación de los proyectos incluyen: **innovación y creatividad, ganancias**, prácticas de negocio sustentables y plan de sucesión. Además los equipos serán evaluados a través de un informe escrito anual, una presentación oral, una sesión de preguntas y respuesta (SAGE, 2011-2012[56]

3.2.4 WEF 2009. Educando a la próxima ola de emprendedores

El Foro Económico Mundial (WEF), es una organización independiente e internacional dedicada a **mejorar el estado del mundo**, involucrando líderes en alianza para dar forma a las agendas globales, regionales e industriales. Incorporado como un foro suizo, sin ánimo de lucro, el WEF ha logrado un récord de logros en la promoción de los avances en cuestiones clave de interés mundial. Bajo el lema "El emprendimiento en el interés de la opinión pública mundial ", el WEF tiene por objetivo alinear el progreso económico y el desarrollo social al abordar los complejos desafíos de nuestro tiempo.

La visión para el WEF (Volkmann et al., 2009) es triple:

- Pretende ser la organización más importante en la **construcción y dinamización** de comunidades globales líderes.
- Quiere ser la fuerza creativa que de forma a las agendas: global, regional e industrial.
- Aspira a ser el catalizador de elección de sus comunidades al llevar a cabo iniciativas globales para mejorar el estado del mundo.

Para llevar a cabo su misión, el WEF **involucra a líderes del mundo** del sector empresarial, público, académico, organizaciones no gubernamentales y comunidades, en iniciativas estratégicas para hacer frente a desafíos clave de la agenda global.

Teniendo en cuenta las diversas formas de emprendimiento, a través y dentro de las regiones y países alrededor del mundo, el WEF ve **tres tipos específicos de emprendimientos**: jóvenes (con especial atención a los

[56] Información incluida en la guía de Información SAGE del año académico 2011/2012

jóvenes desfavorecidos), educación superior (con un enfoque en el crecimiento / oportunidad de emprendimiento) e inclusión social, destacando los diferentes tipos de enfoques en la educación necesaria para cada uno (véase la Figura 15).

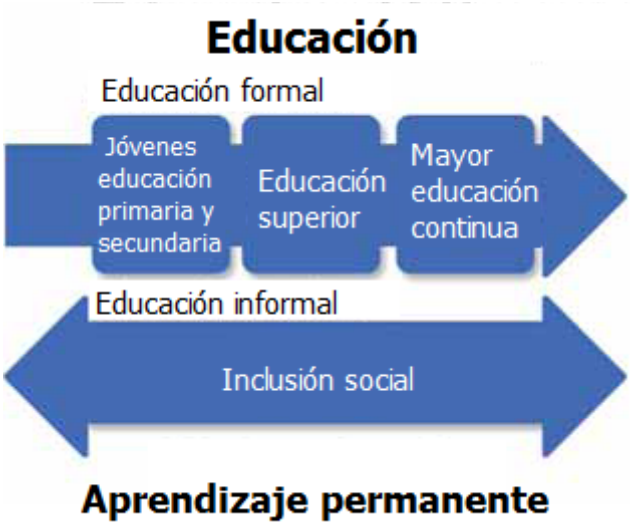


Figura 15. La educación de acuerdo al WEF.
Fuente: WEF (Volkmann et al., 2009).

De acuerdo al WEF (Volkmann et al., 2009), hay elementos comunes sobre la educación emprendedora en las tres áreas de enfoque. Sin embargo, también hay diferencias específicas que requieren esta segmentación en particular. Es importante tener en cuenta todos los elementos comunes clave para desarrollar una visión integral y recomendaciones para los próximos pasos. Cada uno de los tres tipos del emprendimiento existe en la mayoría de los países del mundo, aunque algunos son más dominantes en ciertas regiones que otras. Abordar la educación emprendedora requiere **trabajar con los sistemas educativos existentes** para incorporar los cambios necesarios, así como el lanzamiento de nuevas iniciativas fuera de las estructuras actuales.

"El emprendimiento se desarrolla en ecosistemas en donde los participantes múltiples juegan un papel clave", resalta el WEF (Volkmann et al., 2009, p.15). Las instituciones académicas son fundamentales en **la formación de las actitudes de los jóvenes**, de las habilidades y el comportamiento. Sin embargo, los actores fuera del sistema educativo juegan un papel cada vez más

importante ya que trabajan con programas de educación formal e informal y también con grupos sociales marginados y excluidos. Esto requiere la colaboración y la asociación de interesados múltiples. En primer lugar, la educación emprendedora requiere que exista una estrecha cooperación entre el mundo académico y empresarial. Las empresas y los emprendedores desempeñan un papel decisivo en la promoción de la educación empresarial, aportando conocimiento, experiencia, asesoramiento, capital social y apoyo financiero (véase la Figura 16).

Figura 16. WEF Ecosistema empresarial.
Fuente: WEF (Volkmann et al., 2009).

Las preguntas, entonces de acuerdo al WEF (Volkmann et al., 2009), son las siguientes:

- ¿Por qué tantos jóvenes de todos los niveles socioeconómicos se alejan de las formas existentes de educación pública? ¿Y por qué muchos de estos sistemas fallan para los que están diseñados: para servir?
- ¿Qué se puede hacer para ayudar a nuestros jóvenes a que vuelvan a que vuelvan a participar y aprendan de manera que optimicen su vida personal y aumenten el bienestar general?

La educación para el emprendimiento, sobre todo para los jóvenes, debe concentrarse en un puñado de los **fundamentos clave** que han de ser aprendidos, tal y como enfatiza el WEF (Volkmann et al., 2009), y entre los que se encuentran:

- ✓ Alegría por los negocios, servicio a los demás, la creación de riqueza y propiedad
- ✓ Reconocimiento de la oportunidad en el mercado y la investigación
- ✓ Empatía (caminar en los zapatos de su cliente)
- ✓ La ventaja comparativa
- ✓ Leyes de la oferta y la demanda
- ✓ Utilidad marginal (economía de una unidad)
- ✓ Retorno de la inversión y el cálculo del punto de equilibrio
- ✓ El interés compuesto (regla del 72[57])

La NFTE ha codificado lo que considera las lecciones esenciales como: "Doce conceptos que cada joven **debe aprender acerca de los negocios** antes de graduarse de la escuela secundaria".

1. Importancia de la salud mental y física
2. La alegría de los negocios y reconocimiento de la oportunidad
3. La economía de una unidad
4. Leyes de la oferta y la demanda
5. No competir, crear una ventaja comparativa
6. Creación de riqueza
7. Marketing: ponerse en los zapatos del cliente
8. Liderazgo y retribución
9. Los estados financieros (retorno de la inversión y punto de equilibrio)
10. La llamada básica de ventas
11. Cómo escribir un plan de negocios
12. La regla del 72

[57] La regla 72 dice: Si tomas el porcentaje de interés que recibes en una inversión y divides ese número entre 72, sabrás cuántos años te tomará duplicar tu inversión. Concepto clave para la creación de riqueza.

Por otro lado, entre los grupos que abogan por incorporar en el curriculum el **emprendimiento para jóvenes** están *Youth Business International*, *Junior Achievement*, *National Foundation for Teaching Entrepreneurship*, *Consortium for Entrepreneurship Education* (EE.UU.), *Youth Entrepreneurship Strategy Group* (organizado por el Instituto Aspen), el programa *Know About Business* del *International Labour Office*, *ImagineNations*, y el fondo YES.

Una mayor integración a nivel nacional del programa de educación sobre emprendimiento requiere de una cuidadosa distribución del tiempo de clase, por parte del profesor, y que esté bien asignado al existente plan de estudios WEF (Volkmann et al., 2009). Proveedores como *Junior Achievement* logran **escalar, trabajando mano a mano** con los ministros de educación de cada país, formando docentes y reclutando voluntarios de la comunidad empresarial. Un área clave de compromiso son también las escuelas de formación profesional.

Para el WEF (Volkmann et al., 2009), el contenido sobre emprendimiento de los programas más exitosos para jóvenes incluye varias o todas de las siguientes actividades, que con frecuencia tienen lugar fuera del aula de clase, y por lo general, con **claros objetivos de aprendizaje** vinculados a temas de libros de texto, con sesiones y evaluaciones de prereflexión y postreflexión:

- Simulaciones y juegos
- Trabajo Interactivo en equipo y actividades de grupo
- Investigación de mercado directa, orientada a la acción (estudiantes reconocen oportunidades de mercado mediante la observación y las entrevistas a clientes potenciales, identificando necesidades en sus propias comunidades)
- Compra y venta de objetos, usando dinero real (subvenciones o préstamos de la escuela o programa)
- Visitas a empresas locales, especialmente empresas emprendedoras
- Charlas en clase impartidas por emprendedores o financiadores de empresa.
- Competencias de plan de negocios con personas como jueces.

- Operación de empresas, usando dinero real (incluye tiendas dentro de la escuela).

Peter Drucker (2001, citado en Volkmann et al., 2009) mencionó que lo que necesitábamos era una sociedad empresarial en la que la **innovación y el emprendimiento fuesen normales**, estables y continuos. De acuerdo con el WEF (Volkmann et al., 2009, para lograr esta sociedad a la que se refiere Drucker (2001, citado en Volkmann et al., 2009), los formuladores de políticas, con el apoyo de empresarios líderes y altos funcionarios de empresa, necesitan:

1. Exigir educación sobre emprendimiento (alfabetización sobre propiedad) en las escuelas públicas o, al menos, hacer que la educación sobre emprendimiento sea una opción disponible para todos estudiantes.
2. Contar con un fondo de educación sobre emprendimiento suficientemente.
3. Modernizar la captación y formación de nuevos profesores para incluir educación sobre emprendimiento y asegurar que la pedagogía esté centrada en la resolución de problemas con aplicaciones prácticas y en los conceptos de propiedad y responsabilidad individual.
4. Alentar a las instituciones educativas a colaborar con las escuelas de negocios y leyes, así como otras partes interesadas, de los sectores público y privado, en la educación sobre emprendimiento.
5. Posibilitar a los docentes en la educación sobre emprendimiento.
6. Fomentar vínculos formales y directos entre los profesores y los emprendedores, y entre las escuelas y las empresas, para que la teoría y la práctica estén entrelazadas.
7. Fomentar y financiar la investigación y evaluación de la educación sobre emprendimiento.

Finalmente de acuerdo al WEF (Volkmann et al., 2009), tomando estas acciones, en última instancia, ayudará a mantener a los **jóvenes emprendedores comprometidos** con la escuela mediante la exposición a la posibilidad de la propiedad.

3.3 Resumen comparativo

A continuación presentamos a modo de cuadro comparativo las diferentes actividades sobresalientes que realizan las organizaciones y programas, que hemos analizado en esta tesis, junto con las metodologías que utilizan y los componentes de las actitudes emprendedoras de los y las jóvenes adolescentes sobre los que estas metodologías impactan (véase la Tabla 16).

Las organizaciones *Junior Achievement, SAGE Global, Design for Change, YounBiz* y *DECA* apoyan el emprendimiento en varios países del mundo, mientras que todas las demás muestran un enfoque nacional. De igual forma, es importante resaltar que *Junior Achievmente* (mundial), Fundación *Kauffman* y *NFTE* (ambas con enfoque nacional) cuentan con investigación, cursos, concursos y son asociaciones de apoyo, por lo que podríamos considerarlas como las organizaciones de apoyo al emprendimiento **más completas** (véase Figura 15).

Resumiendo, dentro de los países que encontramos con organizaciones de apoyo al emprendimiento están EE.UU y México (en América), España e Inglaterra (en Europa), Nueva Zelanda. Por otro lado, los países que encontramos han realizado **investigación sobre emprendimiento** en adolescentes son Colombia y EE.UU (en América), Austria, Bélgica, Noruega y Suiza (en Europa), Israel y Nueva Zelanda.

Tabla 15. Actividades sobresalientes relacionadas con el fomento del espíritu emprendedor en los adolescentes analizados en esta tesis.

	País	Centro / Órgano	Investigación	Cursos	Concurso	Asociación de apoyo
1	Mundial	DECA		\		\
2	Mundial	*Junior Achievement*	\	\	\	\
3	Mundial	SAGE *Global*		\	\	\
4	Mundial	YounBiz		\		\
5	EE.UU.	*All Terrain Brain*		\	\	
6	EE.UU.	*Allsup*		\	\	
7	EE.UU.	*Ashoka's Youth Venture*		\		\
8	EE.UU.	FBLA			\	\
9	EE.UU.	Fundación Kauffman	\	\	\	\
10	EE.UU.	IDA	\			\
11	EE.UU.	NFTE	\	\	\	\
12	EE.UU.	SCORE				\
13	EE.UU.	*Teen Business Link*				\
14	EE.UU.	*Teens in Tech Labs*		\	\	
15	EE.UU.	*Youth Entrepreneurship Program*		\		\
16	México	La Cd. de los Niños			\	
17	España	Fundación Príncipe de Girona		\		\
18	España	Kosmodisea			\	
19	España	YPD		\		
20	Inglaterra	YES *Network*		\		\
21	Inglaterra	YHP			\	\
22	India	*Design for Change*			\	\
23	Nueva Zelanda	YES	\			\
24	Austria	Frank et al. (2005)	\			
25	Bélgica	Comisión Europea (2008)	\			
26	Bélgica	Lepoutre et al (2010)	\			
27	Noruega	Aaslandet et al (2010)	\			
28	Suiza	WEF	\			
29	Colombia	Uribe (2006)	\			
30	Israel	Heilbrunn (2008)	\			

Fuente: Elaboración propia basada en Alcaraz (2011).

Consideramos apropiado señalar como una limitación del presente estudio, el hecho de que se revisaron sólo las organizaciones encontradas en internet al momento de llevar a cabo la búsqueda.

Tabla 16. Componentes que utilizan las organizaciones y programas para el desarrollo de las actitudes emprendedoras analizadas en esta tesis.

		COMPONENTES									FACTOR				
País	Organización /Programa	Sitio web	Programa	Artículos	Curso verano	Videos	Casos verídicos	Empresarios	Actividades grupales	juegos de realidad virtual	Simuladores	Innovación	Detección de Oportunidades	*Locus* de control interno	Autoestima	Necesidad de Logro
EE.UU.	*Biz Kid$*		/										/			/
EE.UU.	mente de un empresario		/				/						/		/	/
EE.UU.	*Teen Business Link*	/											/		/	/
EE.UU.	SCORE	/	/												/	/
EE.UU.	*ALL Terrain Brain*	/				/			/			/	/	/		/
EE.UU.	*Allsup*	/			/									/	/	/
EE.UU.	*Teens in Tech Labs*	/										/	/	/		/
Mundial	*YounBiz*	/	/	/				/							/	/
Mundial	*Junior Achievement*	/	/					/				/	/	/		/
EE.UU.	YEP	/	/	/						/	/			/	/	/
EE.UU.	FBLA	/		/		/								/	/	/
Mundial	DECA	/	/	/				/	/					/	/	/
EE.UU.	NFTE	/	/	/		/						/	/	/		/
Mundial	SAGE	/	/	/								/	/			/
EE.UU.	IDA											/	/			/
Inglaterra	YHP	/		/		/	/						/		/	/
Inglaterra	*YES Network*	/	/	/		/	/	/							/	/
Inglaterra	*Ingenious Britain*	/		/								/	/			/
Mundial	*Learn4Good*	/			/										/	/
Nueva Zelanda	*Small Business Game*	/								/				/	/	/
Nueva Zelanda	YES	/	/	/									/		/	/
España	YPD	/	/	/								/		/		/
España	Kosmodisea	/	/	/		/				/	/	/		/		/
España	Fundación Príncipe de Girona	/	/	/									/		/	/
México	Kidzania								/		/			/	/	/
India	*Design for Change*		/	/										/	/	/

Fuente: Elaboración propia basada en Alcaraz (2011).

3.4 Resumen del capítulo

La mayoría de las personas han sido educadas primordialmente para pensar en obtener un trabajo y no para crear empresas, a diferencia de ciertas culturas y también de los hijos e hijas de empresarios. Adicionalmente, es frecuente encontrar que los padres de familia no apoyan las actitudes emprendedoras de sus hijos e hijas de edad temprana. En contraste, si los animan a que realicen actividades artísticas o deportivas.

A pesar de esta tendencia, probablemente heredada de la posguerra, donde empiezan a surgir los grandes corporativos, durante las últimas dos décadas, en países varios países con economías desarrolladas se incrementó e impulsó la creación de empresas. En la actualidad es un tema de gran relevancia, ya que se ha comprobado que puede influir en el crecimiento de las economías de los países.

Ahora, dentro de la educación superior se encuentran con mayor frecuencia programas que buscan el fomento de la actividad emprendedora, tanto en países con economías desarrolladas, como en vías de desarrollo y emergentes. La pregunta ahora sería ¿Qué pasa con el impulso del emprendimiento en adolescentes y niños?

Es alentador encontrar que, después de revisar la actividad emprendedora en varios países, actualmente ya se está tratando de fomentar la creación de empresas en adolescentes con diversos programas, investigaciones, simuladores, concursos y planes de estudio, para sensibilizar sobre el emprendimiento a estudiantes con el objetivo de que en un futuro inicien su negocio.

3.5 Proposiciones de la investigación

En base a los objetivos anteriormente establecidos, presentamos las proposiciones de la investigación. De acuerdo con Kimble et al. (1974), la personalidad emprendedora está determinada por varios factores, que son: el

nivel de educación, condición social, el tipo de condición cultural, y otros factores que determinan la personalidad. Sin embargo, nos dice Kisker (2003) rasgos emprendedores surgen en los niños a una edad temprana. En efecto, muchos niños demuestran cualidades emprendedoras como la asunción de riesgos, la creatividad en la resolución de problemas y la alta motivación interna para tener éxito, pero **cuando los niños crecen, muchos pierden la chispa emprendedora** (Gunter, 1994).

Por otro lado, de acuerdo con Kim (2011), la capacidad de los niños de **producir ideas** aumenta hasta el tercer grado escolar, permanecido estática entre el cuarto y quinto año, y luego disminuye de forma continua, lo que podría indicar que los niños en esta etapa ya están alertas de la exactitud y pertinencia. Mientras que la originalidad aumenta hasta el quinto año escolar, disminuye en la educación secundaria y luego se incrementa en la adultez (Kim, 2011).

Por lo anterior, con la primera proposición de la investigación buscamos conocer la relación entre las actitudes emprendedoras y la edad de estudiantes de secundaria considerando los resultados reportados por Kourilsky (1995), los cuales dicen que hasta un 25% de los niños de nivel preescolar manifiestan las **aptitudes, características, y sobre todo, la persistencia del iniciador** (tenaces, tomadores de riesgo razonado, cómodos con la ambigüedad y capaces de pensamiento divergente para la creación de empresas), mientras que estas mismas aptitudes, características y persistencia se encuentran sólo en el 3% de estudiantes que se gradúan de la escuela secundaria (Kourilsky, 1995).

Proposición 1. Las actitudes emprendedoras de estudiantes de secundaria (12 – 15 años) decrecen a mayor edad.

De acuerdo con Ayogyam (2012), la decisión de convertirse en un empresario tiene una correlación positiva con tener padres que son o fueron empresarios, a estos se les conoce como los padres modelos a seguir. Cuando los individuos perciben cierta compatibilidad de comportamiento entre el modelo y ellos

mismos, hay una alta probabilidad de que los comportamientos sean emulados. Los modelos pueden inspirar a potenciales emprendedores, señala Ayogyam (2012), especialmente cuando muestran un alto grado de semejanza, es por esta razón que **los padres pueden influir en sus hijos**, ya que la cuestión de la semejanza es una posibilidad. Además, el ambiente en el hogar y la comunidad inmediata juegan un papel vital en el desarrollo de las creencias de una persona, como resultado de esto, los padres no se pueden omitir cuando se trata del desarrollo de personalidad propia en los hijos.

Si un padre emprendedor lleva una vida que vale la pena emular, los hijos tendrán ganas de aprender y ser influenciados por ellos. De esta forma, los niños son propensos a convertirse en emprendedores con la creencia de que el emprendimiento es el antecedente de ese espléndido estilo de vida. Por lo tanto, se deduce de la discusión que **los niños pueden ser fácilmente influidos y asesorados por parte de sus padres si éstos han tenido éxito** en sus respectivos negocios (Ayogyam, 2012).

Considerando lo anterior, con la proposición de la investigación dos queremos conocer la relación entre las actitudes emprendedoras de estudiantes de secundaria (12 – 15 años) con sus padre o familiares emprendedores, ya que, de acuerdo con Fundación Kauffman (2010), la propiedad de un negocio captura la imaginación de los jóvenes, sobre todo, la de aquellos que **conocen un empresario exitoso**. Además, los empresarios dueños de negocio tienen una influencia significativa sobre los jóvenes que desean iniciar un negocio. Muy a menudo, las personas que han creado una empresa, conocen emprendedores o son sus padres u otro miembro de la familia.

Proposición 2. Estudiantes de secundaria (12 – 15 años) con padres emprendedores con negocio propio tienen mayores actitudes emprendedoras.

Con la proposición de la investigación tres deseamos conocer la relación entre las actitudes emprendedoras de estudiantes de secundaria (12 – 15 años) y el hecho de que sus papás trabajen. Al respecto, nos dice Hirshberg (2010) que

trabajar junto a los padres hace que los niños y adolescentes **se sientan orgullosos** de los negocios de la familia, porque sienten que es de ellos y que ellos lo hacen. Además, ven a sus padres actuar como líderes y responsables tanto de sus propias vidas como de las de otros. De modo que es importante involucrar a los hijos e hijas en el trabajo de los progenitores para que puedan saber cómo se hacen las cosas y la forma en que se abordan y resuelven los problemas.

Proposición 3. Los estudiantes de secundaria (12 – 15 años) con padres que trabajan tienen mayores actitudes emprendedoras.

En el boletín número 08, del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (en adelante SITEAL), señala Pereyra[58] que en la mayoría de los países de Latinoamérica **el sector educativo público es el que atiende a la mayor parte de la matrícula** de los niveles inicial, primario y medio. El sector privado, sólo tiene presencia en las áreas urbanas y, atiende a alumnos pertenecientes a sectores socioeconómicos más altos y con padres con mayor nivel educativo. Si bien las escuelas públicas también están segmentadas socialmente de manera que los estudiantes que asisten a cada establecimiento son cada vez más homogéneos entre sí, es principalmente el sector público el que enfrenta cotidianamente el problema de diseño de dispositivos específicos que contribuyan al buen funcionamiento de las escuelas en diversos contextos sociales, culturales y económicos.

El informe de Pereyra especifica que en México la distribución de la matrícula del nivel primario, donde se encuentra la educación secundaria, en áreas urbanas es del **90,4 en educación pública y del 9,6 en educación privada** a diferencia de Chile donde la distribución de la matrícula del nivel primario es del 47,3 y del 52,7 en la educación privada, ya que el Estado interviene en la educación básica a través de la distribución de subsidios a las escuelas privadas en función de la matrícula que cada establecimiento logra captar.

[58] Disponible en: http://www.siteal.iipe-oei.org/ revisado el 10.11.13

Gutierrez (2009) puntualiza el dilema sobre la mejor oferta educativa, la pública o la privada. Nos dice que, desafortunadamente existen pocos datos que se obtengan en igualdad de condiciones tanto para las instituciones públicas como en las privadas, lo cual dificulta su comparación objetiva. En México la Secretaría de educación Pública (en adelante SEP) permite absolutamente todo por temor a los sindicatos, **educa como sea políticamente conveniente y no como sea públicamente benéfico.** Es una lástima que en el país solamente se recibe inversión en la educación cuando hay elecciones, cuando hay presión mediática o cuando es verdaderamente inevitable en lugar de hacerlo cuando es necesario a favor del pueblo.

En contraste, de acuerdo con Gutierrez (2009), la educación privada no se mueve por periodos electorales, por presiones sindicales o por indicadores creados por ellos mismos; aquí la calidad la certifican organismos internacionales ajenos a los intereses institucionales. México debe elevar la **calidad de la educación a través de la investigación, los programas educativos de calidad y sobretodo la evaluación externa**, objetiva y precisa que de verdad año con año dibuje un panorama real. México es un País de Clase Media, con educación de primera y educación de segunda, pocos tienen los medios para acceder a la educación de primera y el gobierno no hace nada para que la educación pública se libre de burocracia y sirva como trampolín para el desarrollo familiar y con esto el tan soñado paso de país subdesarrollado a país de primer mundo.

Debido a la situación anteriormente mencionada, con la proposición de la investigación cuatro queremos conocer la relación que existe entre las actitudes emprendedoras de estudiantes de secundaria (12 – 15 años) de escuela privada con las actitudes emprendedoras de estudiantes de secundaria (12 – 15 años) de escuela pública, ya que, además de su tamaño, una importante característica que configura la educación mexicana es su carácter mayoritariamente público. La participación de los colegios particulares (privados) en la oferta de servicios educativos varía según el **tipo de educación**. Así tenemos que participan con el 7,9% en educación secundaria. En los últimos treinta años, entre 1970 y el 2001, la educación secundaria

experimentó una expansión importante, la cual se ve reflejada en un aumento de la matrícula del 372,6% (Zorrilla, 2004).

Las escuelas privadas operan con mayor libertad y mayores recursos y con frecuencia se apoyan en una rica tradición pedagógica. Aunque es casi inexistente el apoyo directo de estas escuelas hacia las públicas, no son pocas las **innovaciones curriculares y didácticas** que se han originado en las privadas y que las autoridades llevan al conjunto del sistema educativo. Hasta nuestros días, los colegios privados de mayor renombre han reforzado en sus estudiantes identidades y relaciones que les facilitan el acceso a los circuitos del poder empresarial, profesional, financiero o político, de ahí que muchos de sus egresados hayan alcanzado puestos elevados en diversas jerarquías. La educación privada ha seguido una tendencia creciente y es la que marca las tendencias a seguir en el sistema educativo, ya que con mayor rapidez accede a nuevas tecnologías y tendencias en el proceso enseñanza-aprendizaje global (Latapí, 1998).

Proposición 4. Los estudiantes de secundaria (12 – 15 años) de escuelas privadas tienen mayores actitudes emprendedoras que estudiantes de secundaria (12 – 15 años) de escuelas públicas.

Mientras los hombres siguen dominando puestos ejecutivo y las salas de juntas de las empresas, señala Akalp (2011), **las mujeres ahora tienen una serie de carreras lucrativas** que representan el 54% de los contadores, el 45% de abogados asociados y aproximadamente el 50% de todos los puestos de trabajo de la Banca y Seguros en los EE.UU. Estas estadísticas, publicadas en el artículo "*The End of Men*" de Hanna Rosins, han ocasionado una considerable atención y debate.

Además, de acuerdo con Akalp (2011), las mujeres también están avanzando en el emprendimiento. Un informe de American Express señala que entre 1997 y 2011 el número de empresas en los EE.UU. aumentaron un 34%, pero el **número de empresas propiedad de mujeres aumentó** en un 50%. Esto, comparado con la tasa de crecimiento de sólo el 25% de las empresas

propiedad de hombres, ha permitido que las empresas propiedad de mujeres alcance el 49% de las empresas estadounidenses. El crecimiento de las empresas propiedad de mujeres se puede atribuir a la pura necesidad.

Akalp (2011) enfatiza que cada vez más las familias deben contar con un doble ingreso. Un estudio de la Administración de Pequeños Negocios sobre hombres y mujeres empresarios, realizado en el 2007 en los EE.UU., arrojó como resultado que los propietarios varones son más propensos a iniciar un negocio para hacer dinero, y tienen mayores expectativas de su negocio. Las mujeres son más proclives a que **los negocios y la vida personal trabajen en armonía**. Lo anterior puede ser la causa por la que, en promedio, las empresas de propiedad de los hombres son más grandes que las empresas propiedad de mujeres.

De acuerdo con Piperopoulos (2011) se estima que las **mujeres empresarias representan el 25%** de todas las empresas de las economías de Asia y de Europa del Este, además alrededor de un tercio de todas las empresas en el Reino Unido y 26% en Francia.

La mayoría de las mujeres emprendedoras atribuyen su decisión de apertura de empresa a factores (*pull*[59]), específica Piperopoulos (2011), tales como la **necesidad de ser creativa, independiente y tener el control de su propio futuro** y no simplemente realizar el estereotipo de ama de casa y madre al cuidado de sus hijos. Además, el contar con experiencia laboral y la motivación para adquirir riqueza facilita la decisión de aventurarse por su cuenta. Mientras que sus colegas hombres emprenden por factores (*push*[60]) tales como el desempleo, la falta de adecuada oportunidades en el mercado de trabajo.

En respuesta al informe de Piperopoulos (2011), Culkin (2013) hace énfasis en las conclusiones del informe "El estado de la empresa de las mujeres en el

[59] *Pull* expresión en inglés que significa arrastrar. Asociado a respuestas reactivas, tiene que ver con dificultades que de alguna manera "obligan".

[60] *Push* expresión en inglés que significa empujar tiene una características más proactiva, de mirar hacia el futuro, hacia el desarrollo de la actividad.

Reino Unido" de Rebecca Harding (2007, citado por Culkin, 2013), donde se señala que aunque ha habido un gran progreso en el Reino Unido para asegurar que se tome en cuenta el género en las políticas y prácticas empresariales, todavía **hay importantes lagunas donde se ignora el género** y el apoyo ha fallado en reflejar las necesidades de las mujeres y de los hombres. Harding (2007, citado por Culkin, 2013) concluye que, el emprendimiento femenino decididamente sigue siendo bajo a menos de la mitad de la actividad emprendedora masculina.

Por lo anterior, con la proposición de la investigación cinco buscamos conocer las actitudes emprendedoras en las mujeres en relación con las de los hombres, ya que las **mujeres están abriendo negocios** en una tasa de aproximadamente el doble que la media nacional en los EE.UU. Las principales razones que aducen las mujeres para iniciar un negocio son: para ganar control sobre su horario, seguida de porque se sienten frustradas con el "techo de cristal" de las grandes empresas. (Zimmerer, 2008). De igual manera, McClelland, Swail, Bell y Ibbotson (2005) encontraron, en su estudio, que el factor predominante que aparece mencionado en las motivaciones para la puesta en marcha entre las mujeres es el deseo de crear un mejor ambiente para su familia y la comunidad en general. Adicionalmente, el MER (Aaslandet et al., 2010) señala que las niñas dominan las posiciones gerenciales y posiciones en los consejos de las empresas, del programa JA-YE. Además, dentro de los años 2010 a 2014 JA-YE de Noruega recogerá experiencias del programa “Niñas y Liderazgo” con miras a convertirlo en un plan nacional.

Por otro lado, Minniti (2010) señala que en todos los países, independientemente del PIB per cápita, **la posibilidad de iniciar un nuevo negocio es significativamente mayor en los hombres** que en las mujeres. Por ejemplo, el programa “Puesta en marcha de una Empresa”, en Noruega, tiene un mayor impacto en hombres que en mujer. El aumento de la actividad de puesta en marcha femenina es un punto focal para muchos gobiernos, a causa de los hallazgos empíricos persistentes que señalan que las mujeres son sub-representadas en estas actividades (Johansen, 2013).

Proposición 5. Los estudiantes de secundaria (12 – 15 años) de sexo femenino tienen mayores actitudes emprendedoras que los de sexo masculino.

Con la proposición de la investigación 6 queremos conocer las variables independientes que pueden afectar las actitudes emprendedoras de estudiantes de secundaria (12 – 15 años) de nuestro colectivo. Al respecto, Stevenson y Jaramillo (1990) nos recuerdan los siguientes hechos del estudio de los efectos del emprendimiento: se trata de **individuos que realizan actividades empresariales**, no importa cómo se definan, sus características importan (personalidad, antecedentes, aptitudes, etc) y las variables ambientales también son relevantes ya que diferentes ambientes son más o menos propicio para el emprendimiento. De igual forma Ronbinson et al. (1991), señalan la necesidad de tener en cuenta la interacción dinámica entre el emprendedor individual y el ambiente. Complementariamente, especifican que las actitudes están abiertas al cambio, por tanto, las actitudes emprendedoras pueden ser influenciadas por los educadores y los profesionales.

De forma complementaria, de acuerdo a Birley (2002) en general, es evidente que los hijos e hijas de los gerentes propietarios **tienen actitudes muy similares a las de sus padre**s, que los grupos dentro de la familia y fuera de la familia son robustos a través de las culturas y entre generaciones.

Proposición 6. Las variables independientes edad, sexo, año escolar, madre con negocio propio y padre con negocio propio afectan a la actitud emprendedora de estudiantes de secundaria (12 – 15 años).

La siguiente Figura 17 representa nuestro modelo de proposiciones de la investigación.

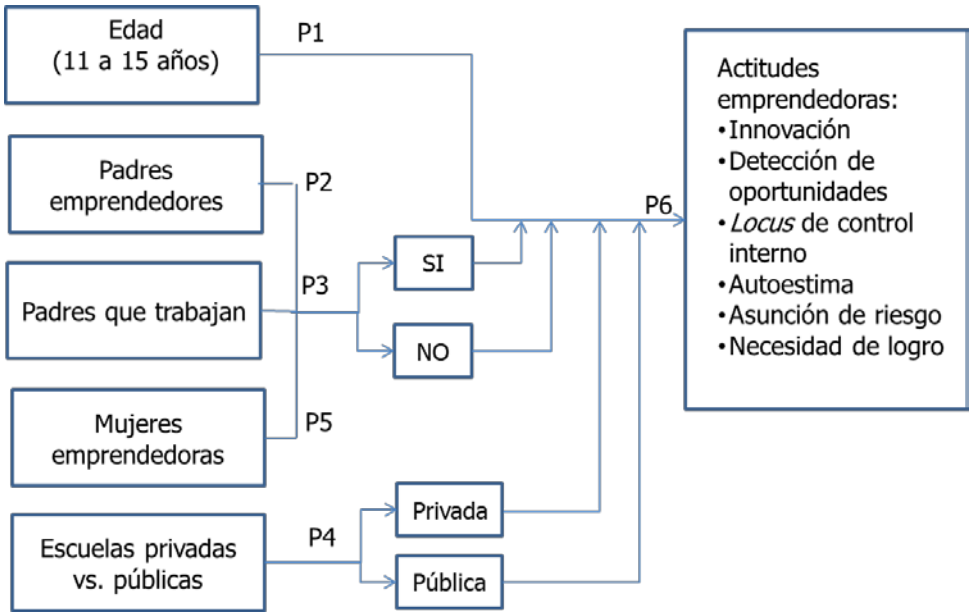


Figura 17. Modelo de proposiciones.
Fuente: Elaboración propia.

CAPITULO IV.
ASPECTOS METODOLOGICOS: DISEÑO Y VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO

4.1 Preguntas y objetivos de la investigación

En el capítulo introductorio se establecieron las preguntas que **fundamentan** la presente investigación son:

i. ¿Existen algunas diferencias entre las actitudes emprendedoras en estudiantes de secundaria (12 – 15 años) según su edad?
ii. ¿Existe alguna diferencia entre las actitudes emprendedoras de estudiantes de secundaria (12 – 15 años) con padres emprendedores.
iii. ¿Existe alguna diferencia entre las actitudes emprendedoras de estudiantes de secundaria (12 – 15 años) con padres empleados por una empresa.
iv. ¿Existe alguna diferencia entre las actitudes emprendedoras de estudiantes de secundaria (12 – 15 años) según estudien en una escuela pública o privada.
v. ¿Existe alguna diferencia entre las actitudes emprendedoras de estudiantes de secundaria (12 – 15 años) según sean hombres o mujeres?
vi. ¿Qué variables afectan a la actitud emprendedora de estudiantes de secundaria (12 - 15 años)?
vii. ¿Existen programas de formación y/o buenas prácticas de estudiantes de secundaria (12 – 15 años).

Entre las principales contribuciones de este estudio podríamos destacar la aportación de mayor conocimiento sobre el emprendedor, sus actitudes, el proceso de emprendimiento y los programas de formación emprendedora para adolescentes. Además de, contribuir con una escala que permita descubrir si existen actitudes emprendedoras entre los estudiantes de secundaria de la Cd. De México y zona conurbada.

También consideramos que podrían ser contribuciones importantes de esta investigación:

1. La revisión de programas, organizaciones e instituciones regionales, nacionales o globales dedicadas a fomentar las actitudes emprendedoras de los adolescentes.
2. La revisión de estudios anteriores enfocados en descubrir las características del perfil emprendedor, necesarias para el emprendimiento.
3. La revisión de instrumentos de evaluación de actitudes emprendedoras, para la selección de la escala apropiada o el diseño de una que cubra las necesidades de medición específicas determinadas en el estudio.
4. La propuesta de diseño de un programa formativo enfocado al desarrollo de actitudes y competencias emprendedoras basándose en el modelo conceptual del presente estudio.

Para tratar de dar respuesta a estas preguntas, establecimos el objetivo general de la investigación que es **realizar un análisis exploratorio de actitudes emprendedoras** en estudiantes de educación secundaria (12 - 15 años) del área de la ciudad de México, específicamente de las escuelas localizadas en el municipio de Naucalpan, Tlalnepantla y Tepotzotlán que acepten nuestra invitación de participar. De ahí se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Identificar si las actitudes de los estudiantes de secundaria (12 – 15 años) se ven afectadas por su edad.
- Identificar las actitudes emprendedoras en estudiantes de secundaria (12 – 15 años) con padres emprendedores.
- Identificar las actitudes emprendedoras en estudiantes de secundaria (12 – 15 años) con padres empleados por una empresa.
- Identificar las actitudes emprendedoras en estudiantes de secundaria (12 – 15 años) según estudien en una escuela pública o privada.
- Identificar las actitudes emprendedoras en estudiantes de secundaria (12 – 15 años) según sean hombres o mujeres.
- Identificar variables independientes que afectan las actitudes emprendedoras de estudiantes de secundaria (12 – 15 años).
- Identificar la existencia de programas de formación y/o buenas prácticas para el desarrollo de actitudes emprendedoras de estudiantes de secundaria (12 – 15 años).

Si bien no puede considerarse un objetivo propiamente dicho, también tenemos el reto de identificar escalas de medición de actitudes emprendedoras específicas para nuestro colectivo, válidas y confiables, en caso de no tener acceso a ellas elaborar una propia.

Uno de los principales intereses de esta investigación es la preocupación de diferentes países por desarrollar y contar con individuos que sean capaces de traducir sueños en acciones emprendedoras, dentro del ámbito donde se encuentren, por lo que al final de todo el estudio planeamos plantear recomendaciones de cara a mejorar las condiciones formativas para el desarrollo de actitudes emprendedoras en estudiantes de secundaria (12 - 15 años).

En la base del establecimiento de nuestro último objetivo, tomamos como base las políticas que pueden adoptarse para **acelerar la actividad emprendedora** identificadas por Kovalainen (2005) que son:

- Incluirse en la educación básica.
- Efectuarse la promoción de las mejores prácticas y las historias de éxito para demostrar que todo el mundo puede hacerlo.
- Diseñar programas de educación que se enfoquen en el desarrollo de habilidades y complementar con iniciativas para el cambio de actitudes.
- El entrenamiento y la educación para la formación de emprendedores debe ser guiado por personas que ya están en los negocios.
- Incrementar el número instituciones que ofrezcan capacitación empresarial, vocacional y desarrollo de habilidades.

4.2 Población estudiada

De acuerdo al INEGI (2010), existen aproximadamente 671.201[61] estudiantes de secundaria en el Estado de México, mientras que a nivel país tenemos alrededor de 5.039.305[62]. Específicamente 23.010 estudiantes de secundaria en Tlalnepantla de Baz, 35.732 en Naucalpan de Juárez y 3.120 en Tepotzotlán. Por ser tan grande la población, decidimos realizar el **muestreo de conveniencia**, también conocido como muestreo accidental, donde se necesita gente u otras unidades que están disponibles. También es una muestra estratificada, ya que tiene tres diferentes estratos de individuos (Leedy y Ormrod, 2005): estudiantes de primero, segundo y tercero de educación secundaria.

La norma básica del muestreo es "cuanto mayor sea la muestra, mejor". Sin embargo, la regla de Gay y Airasian (2003), citados por Leedy y Ormrod (2005), han ofrecido las siguientes pautas para la **selección de un tamaño** de muestra:

- Para una población pequeña de 100 personas, hay que estudiar toda la población.
- Si el tamaño de la población es de alrededor de 500, el 50% de la población debe formar parte de la muestra.
- Si la población es de alrededor de 1.500,se ha de tomar un 20% de muestra.
- Más allá de un cierto punto, más de 5.000 unidades, el tamaño de la población es casi irrelevante, por lo que un tamaño de muestra de 400 debería ser adecuado.

En cierta medida, el tamaño adecuado de una muestra depende lo homogénea o heterogénea que sea, es decir: de lo parecidos o diferentes que sean sus miembros con respecto a las **características de interés de la investigación**. Si la población es marcadamente heterogénea, es correcto, aunque una muestra más grande será necesaria si la población es bastante homogénea (Leedy y Ormrod, 2005). Confirmando lo anterior, Morales (2012)

[61] Liga disponible en: http://www3.inegi.org.mx/sistemas/biinegi/ consultada el 11.02.14.
[62] Idem

nos dice que, cuando se trata de construir una escala de actitudes, los análisis requeridos imponen un número determinado de sujetos: 5 sujetos por ítem inicial, si se parte de 60 ítems, daría un total de 300 sujetos.

Para poder llevar a cabo la parte empírica de la investigación y considerando el tamaño de la muestra, enviamos invitaciones a las 133 escuelas de educación secundaria del municipio de Naucalpan de Juárez, 100 del municipio de Tlalnepantla de Baz y 24 del municipio de Tepotzotlán. Solo **dieron respuesta, en tiempo y forma,** dos escuelas de Naucalpan de Juárez, una de Tlalnepantla de Baz y una de Tepotzotlán. Es importante hacer notar que este resultado puede deberse a la nueva ley del Instituto Federal de Acceso a la Información y Protección de Datos (IFAI)[63], la cual, desde el 2003, garantiza proteger los datos personales que están en manos tanto del gobierno federal como de los particulares, normatividad que siguen las escuelas, por lo que prefieren evitar que estudiantes compartan información con elementos externos.

Dos de las escuelas se encuentran dentro del municipio de Naucalpan de Juárez, que es uno de los 2,427 municipios del país, y uno de los 125 municipios del Estado de México, es uno de los mayormente industrializados en el estado y forma parte de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (INEGI, 2010)**.** Se caracteriza por ser uno de los municipios más ricos del país y por hacer aportaciones importantes a la federación. Contiene en su jurisdicción cuatro zonas distintas: la zona popular (personas de bajos recursos), la zona residencial con fraccionamientos de clase media-alta, la zona rural y la zona industrial. En general, podríamos señalar que los municipios aledaños a las ciudades capitales del país **tienen características similares.** La tercera de las escuelas se encuentra en el municipio de Tlalnepantla de Baz, que también es uno de los 125 municipios que conforman el Estado de México, y forma parte de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, se ubican en el municipio zonas de ingresos bajos, de clase media y de clase alta. Finalmente, el municipio de Tepotzotlán, donde se encuentra la cuarta escuela, forma parte de la zona Metropolitana de la Ciudad de México, cuenta con cuatro distintas

[63] Liga disponible en http://www.ifai.org.mx/ consultada el 12.12.12.

zonas: zona residencial clase media, zona rural, zona industrial y zona turística por su arquitectura colonial.

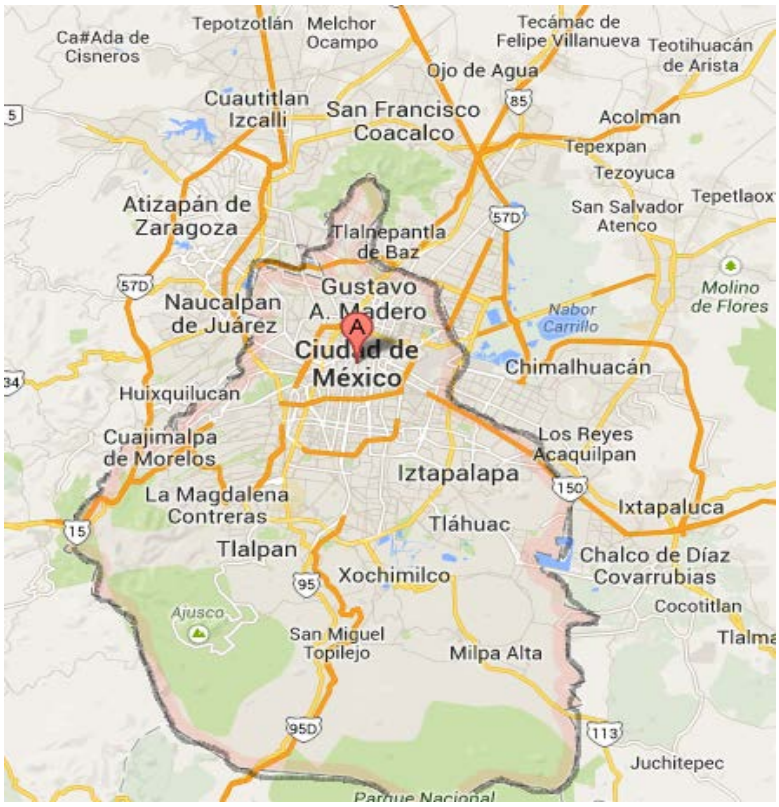


Figura 18. Mapa de la Ciudad de México con los municipios aledaños.
Fuente: Elaboración propia.

Describiendo cada una de las escuelas estudiadas, tenemos la escuela Reyna Elizabeth[64] que es una escuela privada, ofrece educación preescolar, primaria y secundaria y cuenta con una población escolar de alrededor de 250 alumnos, que mayormente pertenecen a familias de clase media. La escuela Mount Rushmore[65], también escuela privada, ofrece educación preescolar, primaria y secundaria, cuenta con una población escolar de aproximadamente 350 alumnos de familias de clase media. La escuela Ann Sullivan[66], escuela privada, ofrece educación preescolar, primaria y secundaria, cuenta con alrededor de 300 alumnos de familias de clase alta. Por último, la escuela Leyes de la

[64] Disponible en: http://www.colegioreinaelizabeth.edu.mx/paginiciosecundaria/PAGINICIOSECUNDARIA.html Consultada el 16.03.14.
[65] Disponible en: http://www.colegiomountrushmore.edu.mx/secundaria/default.aspx# Consultada el 16.03.14.
[66] Disponible en: http://www.annesullivan.edu.mx/annesullivan.html Consultada el 16.03.14.

Reforma[67] es una escuela pública, ofrece sólo educación secundaria y atienden mayormente estudiantes de familias de clase media y baja, da servicio en dos turnos: mañana y tarde, y cuenta con 400 estudiantes aproximadamente por turno. Con el **propósito de guardar confidencialidad** sobre los resultados decidimos nombrar las Escuela por números aleatoriamente.

Aunque sólo respondió, en tiempo y forma, una escuela secundaria pública y tres escuelas privadas, el número de estudiantes que dieron respuesta a la escala es similar en volumen, ya que obtuvimos **224 estudiantes de escuela pública y 244 de escuelas privadas,** que representa el 48% y el 52% respectivamente. Sin embargo, esto es una limitante que bien pudo haber influido en los resultados. Específicamente, por año escolar respondieron 49 de primero de secundaria, 88 de segundo año y 87 de tercero de educación pública. En educación privada respondieron 93 de primer año, 85 de segundo y 66 de tercero. Resalta la diferencia en el primer año de secundaria que es de 44 estudiantes más de escuelas privadas, representando un 47% del total (véase la Tabla 18). Idealmente, buscábamos un peso específico de 50% de educación pública y 50% de educación privada, obteniendo el resultado antes mencionado.

En la siguiente Tabla 17, detallamos el tamaño de la muestra por tipo de escuela (pública o privada) y por año escolar que estudiantes se encontraban cursando **en el momento** de la investigación.

[67] Disponible en: http://www.mejoratuescuela.org/escuelas/index/15EES0690U# Consultada el 16.03.14.

Tabla 17. Tamaño de la muestra estratificada.

Nombre	Tipo de escuela	Año escolar	No. De Estudiantes(as)
Reyna Elizabeth	Privada	1	26
		2	31
		3	39
Mount Rushmore	Privada	1	27
		2	15
		3	27
Ann Sullivan	Privada	1	40
		2	39
Leyes de la Reforma	Pública	1	49
		2	88
		3	87
Total de estudiantes			**468**

Fuente: Elaboración propia.

En la siguiente Tabla 18, clasificamos a estudiantes que forman **la muestra** según el grado escolar que estudian, el tipo de escuela y edad, así como el porcentaje de participación de cada clasificación de la muestra.

Tabla 18. Características de estudiantes.

	Concepto	Cantidad	% participación
Total estudiantes	1° secundaria	142	30
Total estudiantes	2° secundaria	173	37
Total estudiantes	3° secundaria	153	33
Suma		**468**	**100**
Total estudiantes	Privada	244	52
Total estudiantes	Pública	224	48
Suma		**468**	**100**
Total estudiantes	15 años	16	3
Total estudiantes	14 años	173	37
Total estudiantes	13 años	155	33
Total estudiantes	12 años	124	27
Total		**468**	**100**

Fuente: Elaboración propia.

Debido a las características de la muestra y de la investigación utilizaremos metodología combinada: estudio de casos múltiples (por tratarse de cuatro

diferentes escuelas) y cuantitativa (aplicación de un instrumento a una muestra estratificada). El **método de estudio de casos** es una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo en profundidad y dentro de su contexto real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes (Yin, 1989). En base a lo anterior, Yin (1989) distingue el método de casos individual y casos múltiples. El diseño de casos múltiples tiene la ventaja de la construcción de un marco en el cual la réplica literal predice resultados similares a través de múltiples casos, o si el propósito es la réplica teórica, distintos resultados son probables por razones teóricas. Nuestra investigación es un estudio de casos múltiples que cumple con las especificidades mencionadas por Yin (1989) y Eisenhardt (1999).

4.3 Antecedentes del Instrumento de medida

La naturaleza de la medición en la ciencia se reduce a dos conceptos, tal y como señalan Nunnally y Bernstein (1995, p.33), "la medición consiste en reglas para asignar símbolos a objetos de manera que: 1) representen cantidades o atributos de forma numérica o; 2) Definan si los objetos caen en las mismas categorías o en otras diferentes con respecto a un atributo determinado". De igual manera, Summers (1986, p.13) dice que medir es: "**asignar números a observaciones** y cualquiera que sea el fenómeno que se esté observando, esta afirmación sigue siendo cierta. Si el fenómeno es la actitud, el proceso de medir se hace más complejo porque las actitudes no pueden observarse directamente, sino que necesitan inferirse de la conducta".

Para Morales (2012), habitualmente se emplea el término escala cuando se trata de medir actitudes, donde para **medir un único rasgo** utilizamos varias preguntas cuya respuestas (traducidas en números) se suman para cada sujeto en una puntuación total que es el dato individual que se utiliza e interpreta. Para Nunnally y Bernstein (1995), lo que llamamos medición tiene que ver con las escalas.

De acuerdo con Morales (2012), una **escala de actitudes** es también un cuestionario con las siguientes características:

- ✓ Todas las preguntas o ítems son indicadores del mismo rasgo o actitud.
- ✓ Las respuestas de cada sujeto se van a sumar en un total que indica dónde se encuentra o cuánto tiene de la variable o característica que pretendemos medir.

4.3.1 Métodos de medición de actitud

Se construyen escalas de actitudes para medir determinados rasgos, es decir, apreciar cuantitativamente si un sujeto tiene poco o mucho **del rasgo** en cuestión, ver dónde se sitúa cada sujeto en un continuo de menos a más (Morales, 2012).

Conforme Bozal (2006)[68], Morales (2000, p.43) especifica que "los tipos de escala se pueden clasificar en tres:

1. Diferenciales (Thurstone, 1929 citado por Bozal 2006)
2. Sumativas (Likert, 1932 citado por Bozal 2006) y
3. Acumulativas (Guttman, 1950 citado por Bozal 2006)"

Tienen en común que se presenta una serie de ítems formulados como preguntas y, según la respuesta, se le asigna una **puntuación en la actitud medida**, de uno a cinco o de otro rango de valores.

Las escalas diferenciales de Thurstone (1929, citado por Bozal, 1986 p.83) "se caracterizan por tener dos respuestas posibles; de **acuerdo o desacuerdo"**. Previamente, un grupo de expertos da una puntuación a cada ítem, según exprese con mayor o menor intensidad la actitud que se pretende medir, es decir, cada ítem empieza con una puntuación previa. El encuestado recibe una puntuación en función a los ítems con los que se muestra de acuerdo (Bozal, 2006). "Son diferenciales porque se basan en el supuesto de que las afirmaciones que constituyen los ítems de la escala, producen diferentes grados de reacción afectiva, dentro del continuo favorable desfavorable que evalúan" (Lévy y Varela, 2003, p.46).

[68] Disponible en http://Dialnet-EscalaMIxtaLikertThurstone-2151095%20(2).pdf Consultado el 07.02.13.

En las escalas sumativas de Likert (1932), parte de la suposición que todos los ítems **miden con la misma intensidad** la actitud y es el encuestado quien da una puntuación, normalmente de uno a cinco, en función de su posición frente a la afirmación sugerida por el ítem (Bozal, 2006). Lévy y Varela (2003) aseguran que lo que las caracteriza es que el valor representativo de un sujeto, en el continuo que se está evaluando, se obtiene a partir de la suma de sus respuestas a los ítems de la escala.

Las escalas acumulativas, originadas en el modelo de Guttman (1950), también llamado escalograma, los ítems tienen una determinada dificultad y el estar de acuerdo con uno significa **estar de acuerdo con todos** los precedentes. Se utiliza para medir actitudes muy concretas y suelen contener muy pocos ítems. Para Lévy y Varela (2003, p.46) "los ítems que forman la escala no sólo representan diferentes grados de intensidad del continuo evaluado, sino que además proporcionan intensidades acumuladas", es decir, estar de acuerdo con un ítem significa estar de acuerdo con todos los ítems de la escala que representan una intensidad menor que aquel.

También existen los instrumentos de elección forzada (Morales, 2000 p. 48, citado en Bozal, 2006) donde "los ítems son **bloques de estímulos** entre los que el sujeto debe escoger el más apropiado". Entre éstos se encuentra el diferencial de Osgood (Osgood et al., 1957, citado en Bozal, 2006) y la técnica *Q sort* de Stephenson (1953 citado en Bozal, 2006).

Para Morales (2011), hay varias **razones para construir escalas** sin limitarnos a una sola pregunta: 1) con una serie de ítems, describimos y medimos mejor constructos relativamente complejos; 2) cuando hay más ítems, aumenta la fiabilidad de la medida; 3) cuando hay más ítems, detectamos mejor las diferencias interindividuales; 4) cuando hay más ítems, detectamos con más facilidad relaciones entre variables.

Una escala de actitudes o un test, con el que pretendemos medir una determinada actitud, **se completa** con más preguntas, unas de información

personal y otras que serán necesarias para validar la escala, y en general, para llevar a cabo la investigación en la que se utiliza esa escala (Morales, 2011).

Por otro lado, Alvarez (2007) señala que el contenido del instrumento se elige y específica a partir de un **inventario exhaustivo** de los conocimientos que integran un campo determinado. Aunque hay múltiples consideraciones a este respecto, este autor asegura que se suele aceptar, entre los expertos, que una prueba objetiva de conocimientos debe tener un mínimo de 40 a 60 ítems y un máximo de 100 a 120.

Según Leedy y Ormrod (2005), una escala es más útil cuando es necesario medir un comportamiento, actitud u otro fenómeno de interés a evaluar en un continuo. Las **escalas de evaluación** fueron desarrolladas por Rensis Likert en la década de 1930 para evaluar las actitudes de la gente, de ahí que a veces se llamen escalas tipo Likert.

Una razón importante para la utilización de múltiples opciones de respuesta es el **control de la elección** de respuestas acertadas por azar (Toro Alvarez, 2007). Esto significa que si una pregunta tiene dos opciones de respuesta, una persona que no conoce la respuesta correcta tiene una probabilidad de 50% de acertar. Si el ítem tiene 10 opciones de respuesta, la probabilidad de acertar sin conocer la respuesta es apenas del 10%. La literatura especializada recomienda el empleo de algo cercano a 5 opciones de respuesta, en cuyo caso se reduce a un 20% la probabilidad de señalar la respuesta correcta por azar.

Tal y como afirma Bozal (2006), en la construcción de una escala tipo Likert, se empieza con un cuestionario que consta de mucho más ítems y es la base para construir la **escala definitiva**. En cuanto al número de ítems en la etapa de validación la única observación es que, cuanto mayor será el número de ítems, mayor será la fiabilidad, aunque 100 se estima es un número razonable. De ahí la importancia de incluir la escala tipo Likert.

En nuestra investigación utilizaremos la escala de respuesta tipo Likert (*rating scale*) **de 5 opciones**, --totalmente en desacuerdo, parcialmente en

desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, parcialmente de acuerdo y totalmente de acuerdo--. Lévy y Varela (2003) señalan que, en escalas de actitud, como la de nuestra investigación, resulta muy común el uso de escalas de respuesta que permitan indicar el grado de acuerdo con el enunciado, las cuales deben mostrarse en forma ordenada y simétrica, y con frecuencia se usa un referente gráfico. De acuerdo a lo anterior, utilizaremos encabezadas con caras para **ayudar a estudiantes** a señalar la respuesta de su elección, como dicen Leedy y Ormrod (2005).

Figura 19. Caras para la escala Likert del cuestionario.
Fuente Leedy y Ormrod (2005).

4.4 Construcción de una escala de actitudes emprendedoras para estudiantes de secundaria (12 - 15 años)

La metodología es la utilizada para desarrollar escalas en las ciencias sociales y **está basada en** el procedimiento sugerido por Churchill (1979), que a continuación presentamos:

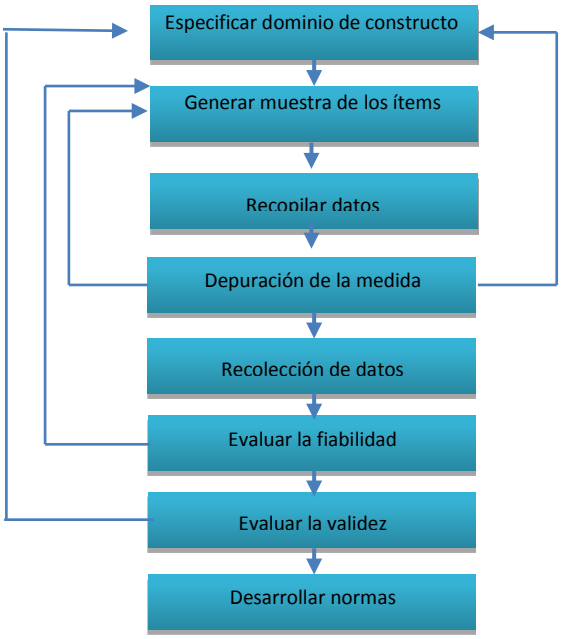


Figura 20. Procedimiento sugerido para el desarrollo de mejores medidas.
Fuente: Churchill, 1979.

Por su lado, Schawb (1980) propone **tres pasos** para el desarrollo de escalas: 1° desarrollo de los ítems o generación de ítems individuales; 2° desarrollo de la escala o la forma en que se combinan los ítems para formar la escala; 3° evaluación de la escala nueva medida.

En base a los procedimientos de Churchill (1979) y Schawb (1980), para desarrollar escalas para **medir constructos**, construimos nuestra escala multidimensional y multiítem, siguiendo el procedimiento que a continuación mostramos en la Figura 21:

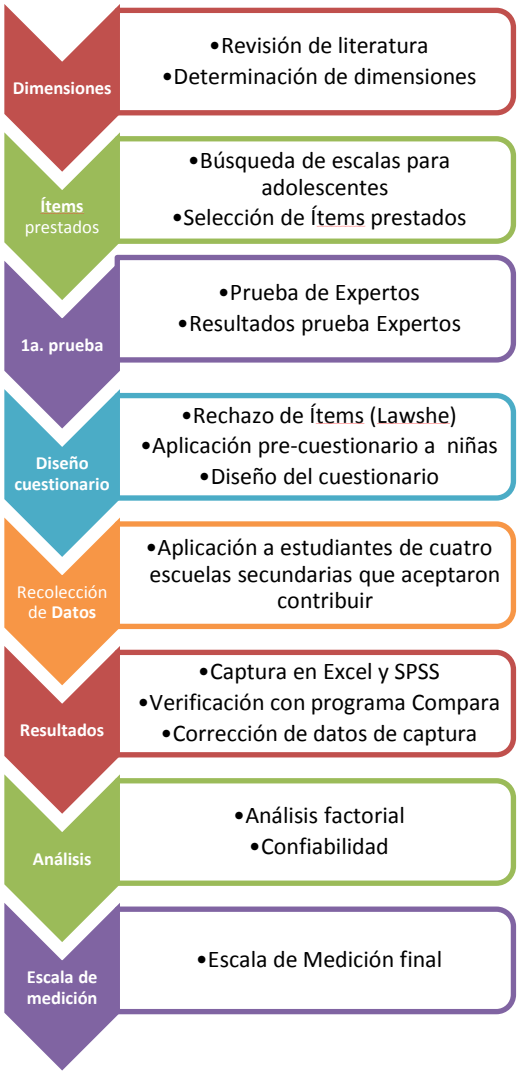


Figura 21. Procedimiento seguido en la elaboración de la escala de medida.
Fuente: Elaboración propia.

4.4.1 Especificación del dominio del constructo

A partir de la revisión de literatura y considerando las investigaciones sobre actitudes emprendedoras mencionada en los apartados anteriores, identificamos **seis dimensiones** que estimulan las actitudes emprendedoras en estudiantes de secundaria (12 – 15 años):

- ✓ Innovación
- ✓ Necesidad de logro
- ✓ Autoestima
- ✓ Asunción de riesgo
- ✓ *Locus* de control interno

- ✓ Detección de oportunidades

Como se puede observar, agregamos la dimensión "detección de oportunidades" porque, de acuerdo con varios autores, implica creatividad, capacidad de observación e imaginación y explica el hecho de que los **emprendedores detecten** una oportunidad de negocios donde otros ven caos o problemas (Timmons y Spinelli, 2009).

Así se definen seis características, una por cada una de las dimensiones críticas identificadas, que se caracterizan por un conjunto de componentes o variables que **darán contenido concreto** a cada constructo.

4.4.2 Identificación de escalas para adolescentes existentes

Lévy y Varela (2003) dicen que el origen de los ítems de una escala puede ser muy variado. En el momento de desarrollar la escala, hay dos posibilidades: 1) acudir a **escalas ya construidas**, que persigan el mismo objetivo o un objetivo similar al de la investigación; 2) redactarlos partiendo de cero en base al conocimiento experiencia y creatividad de las personas encargadas de construirla. Cuando elegimos una escala ya construida, puede ser que se utilicen todos los ítems de la escala original o sólo algunos de ellos.

Independientemente del origen de los ítems en la fase de construcción de la escala, hay que tener en cuenta la conveniencia de contar con una **cantidad considerable de ítems,** ya que no todos ellos resultarán adecuados para los objetivos de la escala, sino que habrá que someterlos a criterios de calidad en fases posteriores. Al final, sólo se seleccionarán aquellos que hayan demostrado validez y fiabilidad (Lévy y Varela, 2003).

Según Morales (2011), puede ayudar la revisión de otros instrumentos que ya se han hecho para medir el mismo o parecido rasgo o actitud. Esta revisión puede llevarnos **a traducir o adaptar uno** de otro idioma, que suele ser el inglés. Traducir y adaptar pueden ser en la práctica casi sinónimos. A veces se denomina adaptación a una traducción con ligeras modificaciones. En cada

caso, hay que especificar de qué se trata: tomar ideas, adaptar o reformula algunos ítems, o literalmente traducir.

Con frecuencia se traduce un instrumento de otro idioma, o se utiliza una traducción ya hecha, porque el término para designar el instrumento concuerda con **lo que queremos medir** nosotros. Una traducción realizada de acuerdo a procedimientos establecidos es especialmente útil para hacer comparaciones interculturales en las que interesa que sujetos de distinta cultura y distinta lengua materna respondan al mismo instrumento (Morales, 2011).

Una técnica habitual en la traducción, según Muñiz y Hambleton (1996)[69], es la "traducción inversa" en la que un equipo **traduce la escala** al idioma objetivo y otro equipo vuelve a traducirla al idioma original. El grado de bondad de la traducción se juzga en función del grado de coincidencia con la versión original.

Como ya lo hemos mencionado con anterioridad, uno de los objetivos de esta investigación es identificar escalas de medición de actitudes emprendedoras específicas para nuestro colectivo y, en caso de no tener acceso a ellas, **elaborar una propia**.

Empezamos la búsqueda de una escala fiable y válida específica para medir las actitudes emprendedores de estudiantes de secundaria (12 – 15 años), y **encontramos lo siguiente**: *Entrepreneurial orientations of business students and Entrepreneurs*, Elenurm (2012); *Individual entrepreneurial orientation: development of a measurement instrument***,** Langkamp (2012); *The Entrepreneurship Intentional Self Regulation Questionnaire: Factorial and Concurrent Validation of a New Measure of Youth Entrepreneurship*, Weiner, Geldhof, y Lerner (2012); *The relationship between entrepreneurial orientation and growth: The moderating role of family involvement*, Casillas (2010); Evaluación de la Personalidad Emprendedora: Validez Factorial del Cuestionario de Orientación Emprendedora (COE), Sánchez (2010); *Assessing Entrepreneurship Education at Secondary Schools in the NMBM*, Sathorar

[69] Disponible en: http://www.papelesdelpsicologo.es/imprimir.asp?id=737 consultado el 19.02.2013

(2009*); Relevance of education for potential entrepreneurs: an international investigation*, Varadarajan et al. (2010); *A study of the entrepreneurship of Taiwanese youth by the Chinese Entrepreneur Aptitude Scale*, Chen, Weng y Hsu (2010); *Advancing Entrepreneurship in An Elementary School: A Case Study*, Heilbrunn (2008); *A New Approach to Testing the Effects of Entrepreneurship*, Lepoutre (2010) y *Entrepreneurial characteristics amongst university students: Some insights for entrepreneurship education and training in Turkey*, Gürol (2006).

Las publicaciones de Lepoutre (2010) y Heilbrunn (2008) **incluían la escala validada y fiable**, por lo que no los solicitamos. Con los otros autores, buscamos la forma de contactarlos para solicitarles la escala, algunos a través del medio en donde publicaron sus investigaciones y otros en sus correos electrónicos. Las respuestas que recibimos fueron de Chen (2010), quien nos explicó que la escala estaba en chino y no lo habían traducido al inglés, y de Elenurm (2012), quien preguntó el propósito de nuestra investigación. Respondimos a las preguntas del autor Elenurm (2012), pero ya no recibimos respuesta. Las escalas validadas y fiables encontradas no medían todos los aspectos deseados de nuestro colectivo, por tanto, a partir de ellas, adaptamos y elaboramos una propia.

Robinson (1987), después de una exhaustiva revisión de literatura sobre emprendimiento, decidió considerar cuatro factores relevantes: innovación, control percibido, necesidad de logro y autoestima; y tres subescalas cuyos componentes eran: **afectivo, cognitivo y comportamental**. Inició la escala con 700 ítems, los cuales fueron reducidos a 262 después de la prueba de expertos. Este se aplicó a 91 estudiantes y se eliminaron los ítems que no contaban con el 60% de acuerdo, con lo que se llegó a una versión del cuestionario de 91 ítems.

En la segunda etapa, se aplicó el cuestionario a empresarios emprendedores y a personas no emprendedoras, donde por cierto, no se encontró **diferencia significativa** en el nivel educativo de los emprendedores y no emprendedores

(Douglas, 1976, citado en Robinson, 1987), y basándose en los resultados del Alpha de Cronbach resultante, se redujo la escala de 91 a 75 ítems.

En el País Vasco, Ibáñez (2001), en su investigación "Actitudes Emprendedoras de estudiantes Universitarios de la CAPV", utilizó la escala EAO, de Robinson (1987), después de traducirla al castellano y adaptarla para utilizarla en una **población universitaria**. Primeramente, agregó preguntas para tener el mismo número de ítems que evaluaran la parte afectiva, cognitiva y comportamental, obteniendo así un cuestionario piloto con 80 ítems. Dada la extensión del cuestionario decidió Ibáñez (2001) reducirlo conforme a los criterios de relevancia, claridad, discriminación y bipolaridad, resultando una escala de 40 ítems, que mide cinco factores relevantes; *Locus* de control interno, innovación, visión, autoestima y motivación al logro.

En Uruguay, Krauss (2007), en su investigación "Las actitudes emprendedoras de estudiantes de la Universidad Católica del Uruguay", utilizó la escala de Ibáñez (2001) y **agregó el factor** relevante "asunción de riesgo", resultando una escala de 42 ítems que mide cuatro factores relevantes: asunción de riesgo, necesidad de logro, control percibido interno y autoestima. En la aplicación, dos años después, se actualizó la escala quedando en un cuestionario más sencillo y corto, con un total de 30 ítems, que mide los mismos cuatro factores relevantes anteriormente mencionados.

En México, Alcaráz (2011), en su investigación "Perfil del emprendedor, un estudio Comparativo entre Universitarios de Países de Iberoamérica", utilizó la escala de Krauss (2007), iniciando con una escala de 50 ítems, que después de la **validación estadística** concluyó que debería contener 25 ítems, y después de aplicarla resultó una escala de 20 ítems que mide cuatro factores relevantes: seguridad personal, aceptación de riesgo, creatividad y manejo de problemas.

En Israel, Heilbrunn (2008) realizó durante el año 2007 una investigación en la que evaluó el **impacto de la educación sobre emprendimiento** en estudiantes de sexto grado de dos escuelas diferentes, mediante la comparación del impulso empresarial de estudiantes de una escuela con

educación sobre emprendimiento y estudiantes de la misma edad y del mismo grado de una escuela primaria convencional.

Noventa estudiantes de la escuela con educación sobre emprendimiento, de 6º grado, y 86 estudiantes de una primaria convencional participaron en el estudio. De los participantes, 57% eran niñas y el 43% eran varones, **sin diferencias significativas** en cuanto a la distribución de género entre las dos escuelas. Dado que todos los niños eran estudiantes de sexto grado, la edad media fue de 11.

El cuestionario sobre impulso empresarial desarrollado por Florin (Heilbrunn, 2008) fue **adaptado y traducido** al hebreo y se compone de 42 ítems que abarcan cinco dimensiones: disposición proactiva, preferencia por la innovación, auto-eficacia, motivación al logro y la no conformidad.

Los coeficientes de fiabilidad de cada dimensión mostraron consistencia interna. Los datos revelan que estudiantes de la escuela con educación sobre emprendimiento tienen puntajes significativamente **más altos** en disposición proactiva, preferencia por la innovación y motivación al logro. No se encontraron diferencias en autoeficacia, mientras que en la dimensión de no conformidad, estudiantes de la escuela convencional obtuvieron puntuaciones bastante más altos.

De acuerdo al autor de la investigación, esto último se puede explicar porque estudiantes, de la escuela con educación sobre emprendimiento, estaban muy involucrados en **actividades empresariales extracurriculares** y curriculares, por lo tanto, se identificaban con los reglamentos escolares y sus procedimientos. Su puntuación media sobre la no conformidad era por lo tanto muy baja.

En Bélgica, Lepoutre et al.(2010) realizó una investigación donde el **principal objetivo** fue evaluar si los programas de educación sobre emprendimiento tienen un efecto en la creatividad, actitud e intención emprendedora en estudiantes adolescentes, y si el efecto de tales programas difiere dependiendo

de las características del objetivo del programa, así como la intensidad y experiencia o evaluaciones subjetivas del programa.

Con el fin de comprobar los efectos de los programas de educación empresarial, se adoptó un acercamiento inusual evaluar el "antes" (pre-) y "después" (post-) al mismo tiempo, es decir, al final del programa. Los autores argumentan que este enfoque puede ser más apropiado y **evita sesgos** en las respuestas. Se utilizó la escala propuesta por Krueger (1993) que mide 5 dimensiones relevantes; factibilidad percibida, deseabilidad percibida, propensión a actuar, creatividad y actitud hacia los emprendedores.

Se realizó la investigación entre estudiantes que participaron en 21 programas de educación sobre emprendimiento que se implementaron en la parte flamenca de Bélgica. Las 21 iniciativas están presentes en el 78% de las escuelas, lo que indica que la educación sobre emprendimiento **está ganando** una importante presencia en las escuelas secundarias (650 en total). Esto, sin embargo, no significa necesariamente que el 78% de todos estudiantes se ponga en contacto con dicho programa.

Un total de 3130 estudiantes respondieron el cuestionario. A partir de estas respuestas, se seleccionaron sólo los últimos cuatro años de la escuela secundaria: 2160 respuestas de niños (46%) y niñas (54%). Los resultados confirman lo expuesto por análisis anteriores: **las intenciones de emprender cambian** de manera significativa como resultado de una educación sobre emprendimiento.

Sin embargo, los resultados refuerzan la idea de que los programas de emprendimiento tienen un **efecto significativo** en la factibilidad autopercibida sobre la puesta en marcha de una empresa. También encontraron confirmación del impacto de la educación sobre emprendimiento en la conveniencia o deseo percibido en la propensión a actuar, la creatividad y la actitud positiva hacia los emprendedores.

En Medford (Massachusetts) Weiner, Geldhof y Lerner (2012), en su investigación, se basaron en el modelo selección, optimización y compensación (SOC) y crearon una **nueva escala de medida**, el cuestionario de autorregulación intencional de emprendimiento *(The Entrepreneurship Intentional Self Regulation Questionnnaire, EISR)* para evaluar la autorregulación y atributos entre jóvenes emprendedores. El objetivo fue evaluar la estructura factorial de la escala EISR y probar simultáneamente su validez mediante la evaluación de la interrelación entre la escala EISR, la de valores de la carrera profesional y la de actividades empresariales.

Los participantes fueron una **muestra de conveniencia** de 185 adultos jóvenes (24,3% hombres y 74,6% mujeres; 1,1% no declarada) de edades comprendidas entre los 18 y 26 años (M = 22,77 años, SD = 2,23 años) y de las siguientes etnias: asiático americanos, 3,8%; afroamericano, el 0,5%; hispanos / latinos 4,9%; americanos de origen europeo, 88,1%; multiétnico, 0,5% y otros 2,2%.

Los resultados indican la existencia de siete dominios distintos: selección novedosa, selección por el reto, optimización por innovación, optimización por autoarranque, optimización por persistencia y compensación. Los ítems disminuyeron de 45 ítems a 23. Además, los resultados proporcionan **evidencia de la validez** concurrente de la EISR. La correlación más fuerte es entre “selección por el reto” y “optimización por persistencia”, una relación que sugiere que una persona que elige unos objetivos difíciles es probable que sea persistente.

Un equipo de traductores realizó la traducción inversa de estas tres últimas escalas 1. *Advancing Entrepreneurship in An Elementary School: A Case Study*, Heilbrunn (2008); 2. *A New Approach to Testing the Effects of Entrepreneurship*, Lepoutre (2010) y *The Entrepreneurship Intentional Self Regulation Questionnnaire, EISR,* Weiner, Geldhof y Lerner (2012). Se eligieron aquellos **ítems que miden** actitudes emprendedoras, de las dimensiones seleccionadas, con lo que utilizamos 26 ítems del estudio de Heilbrunn (2008),

25 ítems de la escala de Weiner et al. (2012) y 14 ítems de Lepoutre et al. (2010). En total, estos tres estudios contribuyeron con 65 ítems para la escala.

Tuvimos en cuenta las directrices, de Leedy y Ormrod (2005), para la **elaboración de un cuestionario** que anime a la gente a cooperar y que generen respuestas que pueden utilizarse e interpretar:

1. Que sea corto
2. Usar un lenguaje simple, claro, no ambiguo
3. Verificar que las preguntas no contengan suposiciones injustificadas e implícitas
4. Elaborar las preguntas de una manera que no den pistas sobre respuestas preferidas o deseables
5. Comprobar la consistencia
6. Determinar de antemano cómo se van a codificar las respuestas.
7. Mantener sencilla la tarea del entrevistado
8. Proporcionar instrucciones claras
9. Dar una razón fundamentada para cualquier aspecto cuya finalidad puede ser poco clara
10. Hacer el cuestionario atractivo y presentarlo de una manera profesional
11. Llevar a cabo una prueba piloto.
12. Examinar el producto casi final con cuidado para asegurarse de que satisface sus necesidades.

A estos 65 ítems tomados prestados de las **escalas válidas y fiables**, traducidas y adaptadas, les añadimos, para completar, los 53 ítems de Ibáñez (2001), Krauss (2007). Estas escalas estaban hechas para estudiantes universitarios por lo que hubo que adaptarlas formando así la primera versión de la escala, con un total de 118 ítems (véase la Tabla 18).

En las escalas de actitudes, resulta más económico aumentar el número de respuestas en vez de aumentar el número de ítems y, además, se responde en menos tiempo. Seis o siete respuestas suele ser el número máximo habitual,

pues, a partir de nueve respuestas, ya no se discriminan bien. La práctica más generalizada es poner **entre 4 y 6 respuestas** (Morales, 2011).

"También es necesario prestar atención a todos los aspectos más formales relacionados con la apariencia de la escala", puntualiza Lévy y Varela (2003, p.50). Una escala con una **apariencia adecuada** puede ayudar a motivar a las personas a responder a todos los ítems de forma sincera.

4.4.3 Prueba de expertos

Considerando lo puntualizado por Morales (2012), que podemos generar un gran número de ítems que después se pueden rechazar o reformular los ambiguos, formamos la escala de 118 preguntas, **ordenadas de forma aleatoria**, las cuales miden las 6 diferentes dimensiones de las actitudes emprendedoras de nuestra investigación: innovación, autoestima, necesidad de logro, *locus* de control interno, asunción de riesgo y detección de oportunidades, a fin de pasar después a la prueba de expertos.

Summers (1986, p.118) "puntualiza que la validez de contenido se refiere al grado en que la escala usada representa el concepto acerca del cual se van hacer generalizaciones". Específicamente en la medición de actitudes los investigadores desarrollan un grupo de ítems o reactivos que, sobre una base *ad hoc*, creen que miden lo que desean medir. De igual forma, para Nunnally y Bernstein (1995, p.113) "depende de la adecuación con la que se muestrea un **dominio de contenido específico"** y consiste en que la escala debe sostenerse por sí misma como una medida adecuada de lo que se supone que mide. Por su parte, para Hernández et al., (2010, p.204) otro tipo de validez "se refiere al grado en que aparentemente un instrumento mide la variable en cuestión de acuerdo con voces calificadas". Mientras que Lévy y Varela (2003) nos dicen que, para la evaluación de la validez de contenido de los ítems, se solicita la opinión de personas externas al desarrollo de la escala: jueces o expertos. De ahí que se hace llegar a los jueces la definición de los atributos que deseamos medir y los ítems presentados en orden aleatorio y no clasificado por categorías para ser clasificados.

Morales (2012) enfatiza que este enfoque, para evaluar el contenido de la escala, puede ser interesante sobre todo para que el instrumento sea claro y relevante, precisamente para el tipo de población y de situación al que va a ser aplicado. Por lo anterior, decidimos extender la invitación a 20 expertos en diversas áreas, de los cuales únicamente 12 **aceptaron colaborar** con la investigación: una psicóloga experta en adolescentes, una pedagoga especialista en adolescentes, dos especialistas en lingüística y ocho especialistas en emprendimiento (véase el Anexo 6). Posteriormente, hicimos llegar la escala de 118 preguntas a cada uno de ellos, con las respectivas definiciones de los atributos a medir (Lévy y Varela, 2003) y con las instrucciones para llevar a cabo la evaluación dependiendo el área de conocimiento.

Las expertas en lingüística validaron la redacción de los ítems, acorde con la edad de la población estudiada, estudiantes de secundaria (12 – 15 años), **buscando congruencia** en la manera de plantear las preguntas. Al respecto, Alcaráz (2011) puntualiza que la selección y redacción de los ítems influyen en la validez de la pregunta. Después de ser evaluada la escala por las especialistas, recibimos sus sugerencias para asegurar la claridad y correcta estructura de los ítems.

La experta en pedagogía y la experta en psicología validaron la **congruencia de los ítems** en base a los componentes de las actitudes; cognitivo, afectivo y comportamental, es decir, asignaban a cada ítem a su correspondiente componente. Seguidamente, recibimos sus sugerencias. También procedimos a enviar la escala a ocho expertos en emprendimiento para su evaluación. En este caso, los expertos recibieron las definiciones de las seis dimensiones: innovación, autoestima, necesidad de logro, *locus* de control interno, asunción de riesgo y detección de oportunidades y evaluaron a que dimensión pertenecía cada ítem. Finalmente, recibimos sus recomendaciones.

4.4.4 Rechazo de ítems

El hecho de que los jueces o expertos tengan dificultad para llevar a cabo la tarea de clasificación de ítems es un indicio de que los ítems son ambiguos o

que las facetas están insuficientemente delimitadas (Lévy y Varela, 2003). De ahí la importancia de la **validez de contenido**. Es por esto que, para Álvarez (2007), es de carácter cualitativo y se cumple cuando los ítems están todos referidos a un contenido temático específico. La intención de la validez de contenido es obtener una colección de material reactivo relevante lo más representativo posible (Nunnally y Bernstein, 1995).

Un método ampliamente usado para medir la validez del contenido fue desarrollado por Lawshe (1975), para quien, si más de la mitad de los panelistas indican que un elemento es esencial, dicho elemento tiene al menos alguna validez de contenido. Mayores niveles de validez de contenido existen cuando un mayor número de panelistas acuerdan que un ítem en particular **es esencial**. Con estos supuestos, Lawshe (1975) desarrolló una fórmula denominada relación de validez de contenido: $CVR = (n_e - N/2)/(N/2)$, donde $CVR =$ relación de validez de contenido, $n_e =$ número de panelistas indicando "esencial", $N =$ número total de panelistas. Esta fórmula genera rangos de +1 a -1. Los números positivos indican que al menos la mitad de los panelistas califican al ítem como esencial. La media CVR a través de los ítems puede ser usado como un indicador de la validez de contenido general de la escala (Lawshe, 1975).

Así, procedimos a realizar la depuración con el método establecido por Lawshe (1975): se eliminaron todos aquellos ítems con una **relación de validez de contenido** mayor a 0,50, resultando en 67 ítems validados por los diferentes expertos (véase el Anexo 7). De esta forma, de los 118 ítems, se eliminaron los siguientes: 2, 5, 8, 12, 15, 16, 20, 24, 26, 29, 30, 31, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 52, 61, 62, 64, 65, 67, 70, 77, 78, 79, 82, 83, 85, 86, 89, 93, 94, 98, 99, 102, 103, 104, 106, 109, 110, 111, 112, 113.

Una vez realizada la depuración de ítems, en función de su contenido, se acomodaron los ítems, **evitando que los similares** quedaran juntos. Así, la escala quedó formada (Lévy y Varela, 2003), por lo que procedimos a reunir los 67 ítems validados por los expertos en un cuestionario (véase el Anexo 8), asignándoles un número consecutivo del 1 al 67.

El cuestionario contenía dos partes, la primera incluye los datos de identificación: escuela, nombre, edad, género, año escolar. También hay preguntas sobre sus progenitores: ocupación y si cuentan con negocio propio el papá o la mamá. En seguida se incluyó una breve explicación sobre el **objetivo de la investigación** y la confidencialidad de sus respuestas. En la segunda parte del cuestionario están los 67 ítems (véase el Anexo 8).

El siguiente paso fue aplicar el cuestionario a estudiantes de secundaria (12 – 15 años). Así elegimos un par de estudiantes mujeres, quienes contestaron el cuestionario tras solicitarles que especificaran los ítems que **no habían comprendido** o les había costado trabajo comprender. En esta evaluación, dos ítems fueron los que se rechazaron por su dificultad de comprensión (véase la Tabla 19).

Tabla 19. Ítems rechazados por estudiantes de secundaria (12 -15 años).

No.	Ítem
20	Pienso pasar una considerable parte de mi trabajo analizando las necesidades futuras de mi negocio antes de asignar cualquier recurso.
24	Para resolver bien un problema empresarial es importante cuestionarse todas las suposiciones previas que se dieron por buenas al plantearse

Fuente: Elaboración propia

Después de demostrar su relevancia y de haber realizado la depuración de los ítems **en función de su contenido**, como indica Lévy y Varela (2003), la escala finalmente queda formada de 65 ítems y seis dimensiones (véase Anexo 9).

Una vez ordenados aleatoriamente los ítems de la escala, quedaron listos para ser aplicados a través de un cuestionario a una **muestra representativa** (Lévy y Varela, 2003. Véase el Anexo 10).

4.4.5 Cuestionario empleado

Para Morales (2012), es muy conveniente (en muchos casos al menos) que el instrumento provisional sea revisado por una muestra de sujetos semejante a la que va a utilizar después en el estudio definitivo, pues **formulaciones claras** para un adulto pueden no ser tan claras para una muestra de niños (Morales, 2012). Por lo tanto, procedimos a la aplicación de la escala, de 67 ítems (véase el Anexo 8), con un par de estudiantes de secundaria (12 – 15 años), niñas, con la finalidad de que evaluaran si comprendían claramente los ítems, Al final, se cambiaron tres palabras por términos de uso más común entre los adolescentes y quedó un instrumento de 65 ítems listo para aplicar a la muestra (véase el Anexo 10).

4.4.6 Recolección de datos

Invitamos, vía telefónica, a escuelas secundarias públicas y privadas y fueron cuatro las que finalmente **aceptaron y permitieron** la aplicación del cuestionario a sus estudiantes. Acudimos personalmente a la cita en cada una de las escuelas y, cuando estuvimos frente al grupo, en todos los casos, ofrecimos primeramente una breve explicación sobre el objetivo de la investigación.

La primera parte del cuestionario, que incluye sus datos personales e información relativa a los padres, fuer leída por nosotros para asegurarnos de que se contestaba de manera correcta. En seguida, explicábamos la forma en que debían dar **respuesta al cuestionario**, eligiendo la respuesta (solo una) que se acercaba más a su preferencia en la escala tipo Likert. En esta segunda parte, fue muy importante aclarar que las respuestas eran confidenciales y que nadie se enteraría de ellas.

Durante el tiempo que estudiantes de secundaria (12 – 15 años) se tomaron para responder al cuestionario, **estuvimos presentes** para resolver sus dudas, con la finalidad de asegurar la obtención de una genuina respuesta por parte de estudiantes (Álvarez, 2007).

En todas las escuelas donde aplicamos el cuestionario, la directora de la secundaria nos recibió personalmente y facilitó el acceso a las aulas para aplicarlo. En cada caso, **las directoras decidieron** los grupos en los que se aplicaría el cuestionario. En el caso de las escuelas privadas, los pasamos en todos los grupos de secundaria. En el caso de la escuela pública, la directora decidió los grupos en los que se aplicaría.

4.4.7 Captura de resultados

Una vez terminado el trabajo de campo, iniciamos el trabajo de captura de datos en Excel Comenzamos con el **ordenamiento ascendente** de los folios de los cuestionarios y se fueron capturando cada una de las respuestas de estudiantes en la hoja de Excel. Este paso lo realizamos dos veces con el propósito de poder contar con una mayor certeza en la captura de datos.

Cuando concluyó la captura de datos, procedimos a realizar la verificación de los datos con el programa "Compara". La función del programa es **detectar discrepancias** en las dos bases de datos Excel, marcando con la palabra "falso" en el lugar donde los datos no son iguales. En estos casos, recurrimos al documento fuente para realizar la corrección de captura. Una vez terminada la revisión con "Compara", y tras realizar las correcciones, procedimos a subir la base de datos al programa SPSS versión 20 para realizar el análisis de los resultados.

4.5 Identificación de las dimensiones

Debemos tener presente que el uso de una nueva escala debe estar fundamentada en el hecho de que sus características se ajusten a los objetivos propuestos. Es importante que la escala sea **válida y fiable**, es decir, que mida realmente el atributo que se pretende medir y que lo haga de una manera precisa (Lévy y Varela, 2003). Para lograr que la escala sea fiable y válida, seguiremos los pasos: 1) identificación de las dimensiones mediante un análisis de componentes principales; 2) evaluación de la fiabilidad; 3) construcción de la versión final de la escala; y 4) evaluación de la validez.

Para poder identificar las dimensiones, procedimos a realizar un análisis factorial, también conocido como análisis de componentes principales o comunes. Fundamentalmente, lo que se pretende con el análisis factorial es **simplificar la información** que nos da una matriz de correlaciones para hacerla fácilmente interpretable, y dar respuesta a la pregunta de por qué unas variables se relacionan más entre sí y menos con otras (Morales, 21012). La información del análisis factorial es matizada, ya que nos indica el grado, correlación, de cada ítem con cada factor o dimensión y nos ayuda a establecer la validez de constructo (Morales, 2012).

La validez de construcción para Álvarez (2007) es la constatación cuantitativa de que la escala mide los conocimientos o conceptos previstos en el diseño y no otros, identificando agrupamientos de ítems que miden una variable por medio del análisis factorial que **demuestra matemáticamente** si la prueba contiene los temas o aspectos que se previenen en el diseño. De igual forma, Nunnally y Bernstein (1995) dicen que consiste en métodos para hallar agrupamientos de variables relacionadas.

La **información fundamental** que proporciona el análisis factorial de acuerdo con Morales (2012) es la siguiente:

- Número de nuevas medidas o factores.
- Peso o correlación de cada ítem con cada dimensión.
- Proporción de varianza explicada por todos los factores.
- Puntuaciones factoriales.

Efectuamos el primer análisis factorial, siguiendo a los autores mencionados, utilizando el programa SPSS versión 20. Los resultados están en los Anexos 11, 12 y la Tabla 20. En el resultado de este primer análisis factorial, tenemos que, de acuerdo con los autores, en la prueba de Bartlett, valores muy pequeños de significancia (por debajo de 0,05) indican una **alta probabilidad** de que existan relaciones significativas entre las variables, como en nuestro caso, mientras que los valores más altos (0,1 o superior) indican que los datos son inapropiado para el análisis factorial (Leong y Austin, 2007).

De igual forma, la medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) nos da un índice (entre 0 y 1) de la proporción de la varianza entre las variables que podrían ser **varianza común** (es decir, que podría ser indicativo de factores esenciales o latentes). El paquete de software SPSS sugiere que un KMO cerca de 1,0 admite un análisis factorial, como sucedió en nuestro caso, y que nada menor a 0,5 probablemente sea susceptible de análisis factorial.

Kaiser (citado en Leong y Austin, 2007) refinó más el índice y sugirió que en 0,90 era "maravilloso", en 0,80 “meritorio”, en 0,70 “regular”, en 0,60 “mediocre”, en el 0,50 “miserable” y por **debajo de 0,5 “Inaceptable”**. Las siguientes son las estadísticas de Bartlett y KMO para un número de matrices que se consideran para el uso del análisis factorial. En nuestro caso, el resultado fue de 0,873 (véase la Tabla 20).

Tabla 20. Prueba de esfericidad de Bartlett.

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin		0,873
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-Square aproximado	7000.426
	df	2080
	Sig.	0,000

Fuente: Elaboración propia.

Después del análisis factorial sobre los 65 ítems del cuestionario, se obtienen 6 factores, como se muestra en el Anexo 11, donde podemos observar que **el 37,491 de la varianza** está explicado por éstos.

Revisando la proporción media de varianza explicada por Morales (2012), esta es de 52,03%, por lo tanto, la varianza obtenida después del análisis factorial de los 65 ítems 37,491%, **está por debajo** de la media (véase el Anexo 11), punto que atendemos más adelante para intentar subir el valor de esta. Seguidamente, comprobamos que nuestro instrumento es multidimensional, es decir, que se puede descomponer en subescalas que miden aspectos

diferenciados del mismo constructo general (Morales, 2012). Al observar el resultado del Anexo 12, vemos el peso específico de cada uno de los ítems.

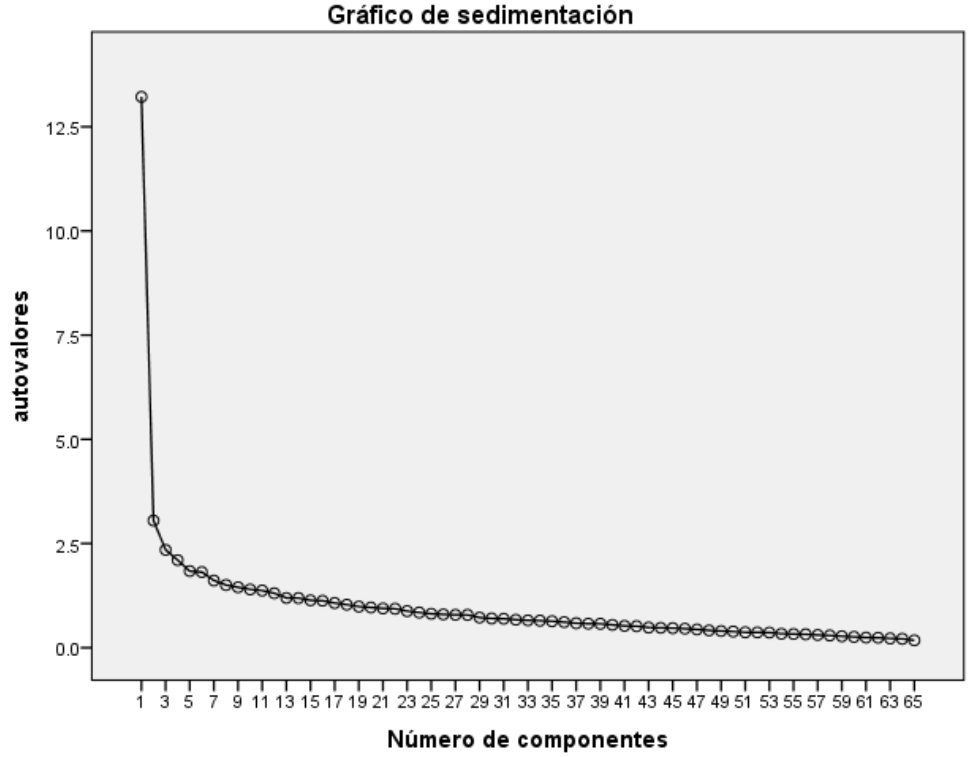
Como puntualiza Morales (2012), quedan en el mismo factor (dimensión) los ítems que tienen **mayores correlaciones** entre sí. En nuestro análisis factorial en la matriz de componentes rotados (véase el Anexo 12), sólo aparece la carga factorial de todos aquellos ítems con una carga específica encima de 400. De esta forma, eliminamos 16 ítems: 15, 22, 44, 27, 63, 19, 18, 37, 5, 8, 2, 7, 60, 52, 65, 6.

Con el resultado de la matriz de componentes rotados, el siguiente paso que dimos fue revisar los ítems agrupados de cada uno de los factores o dimensiones para identificarlos de acuerdo con la clasificación de las escalas prestadas y la prueba de expertos. Como resultado de esta revisión, **se eliminaron los ítems** que tenían conflicto, es decir, todos aquellos en los que no coincidía al factor o dimensión señalados por el resultado de la matriz de factores rotados, con los resultados de la prueba de expertos y la clasificación original del ítem prestado de otra escala. De tal manera eliminamos los ítems: 39, 56, 48, 57, 55, 61, y 51 del primer factor, que identificamos como "Detección de oportunidades". De la segunda dimensión o factor "Innovación" se eliminaron los ítems: 31 y 11. Del tercer factor, "Necesidad de logro", se mantuvieron todos los ítems. En el cuarto factor, "*Locus* de control interno", se eliminaron los ítems: 64, 62 y 58. De igual forma, del quinto factor, "Asunción de riesgo", se eliminaron los ítems 43, 41 y 49. Finalmente, del sexto factor, "Autoestima", se eliminó el ítem 25. Después de este paso de depuración, la escala contaba con **33 ítems y seis** dimensiones o factores.

Como resultado de **esta depuración**, los factores o dimensiones quedaron compuestos por los siguientes ítems:

o	Detección de oportunidades	4 ítems	40, 46, 33, 53
o	Innovación	11 ítems	35, 24, 42, 47, 30, 38, 10, 23, 26, 21 y 50
o	Necesidad de logro	8 ítems	3, 13, 1, 59, 4, 45, 54, 16
o	*Locus* de control interno	3 ítems	29, 34, 36
o	Asunción de riesgo	2 ítems	20, 32
o	Autoestima	5 ítems	17, 14, 12, 9, 28

En la Gráfica 13, podemos observar el **punto de corte** para establecer el número de factores entre el 5 y 6, lugar donde se encuentra el punto de inflexión de la línea descendente que va uniendo los diversos autovalores.



Gráfica 13. Sedimentación de la escala con 65 ítems. Fuente: Elaboración propia.

4.6 Evaluación de la fiabilidad y validez

La fiabilidad o confiabilidad de un instrumento de medición es, dice Hernández et al. (2010, p.200), "el grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes, es decir, **produce resultados iguales"**. Por su lado, Lévy y Varela (2003) puntualizan que la fiabilidad de una escala se refiere a la precisión de las puntuaciones que la escala ofrece; los valores serán replicables siempre que se mantengan inalteradas las condiciones de su administración. Para Ritchey (2002, p.42), la confiabilidad tiene que ver con "la consistencia de las mediciones de un sujeto a otro y de un tiempo a otro". En estudios sociales, la confiabilidad depende principalmente de que una pregunta sea formulada de manera que todos los encuestados la interpreten de la misma forma.

Nos dicen Nunnally y Berstein (1995) que se espera un nivel moderado de consistencia interna entre los reactivos de la escala, o sea que los reactivos deben tender a **medir algo en común**. Respecto a la consistencia interna de los ítems de una escala, sabemos que ésta constituye una evidencia empírica a favor de la unidimensionalidad de la escala y hace referencia al grado de relación existente entre los ítems que componen la escala. El coeficiente Alfa ($\propto$) propuesto por Lee J. Cronbach (citado por Lévy y Varela, 2003), es sin duda el más utilizado para evaluar la consistencia interna de los ítems. Para Churchill (1979), el coeficiente Alfa ($\propto$) se calcula para evaluar la calidad del instrumento, es decir, es la correlación estimada de la prueba k – ítem con puntuaciones verdaderas sin errores.

Entonces, procedimos a calcular el coeficiente Alfa de Cronbach para obtener la **confiabilidad estadística** de cada una de las dimensiones, obteniendo los resultados de la Tabla 21, que a continuación presentamos:

Tabla 21. Confiabilidad estadística a través del coeficiente Alfa de Cronbach.

Confiabilidad estadística			
Dimensión	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basado en ítems estandarizad	N°. de ítems
Detección de oportunidades	.659	.664	4
Innovación	.811	.814	11
Necesidad de logro	.753	.757	8
Asunción de riesgo	.249	.254	2
Autoestima	.681	.681	5
Locus de control interno	.729	.733	3

Fuente: Elaboración propia.

Churchill (1979) clarifica que un coeficiente de Cronbach bajo depende del tipo de investigación. Para las primeras etapas de una investigación básica, de acuerdo con lo establecido por Nunnally (Churchill, 1979), una confiabilidad de 0,50 a 0,60 es suficiente**,** y más allá de 0,80 es probablemente un despilfarro; pero en muchos ajustes aplicados donde se realizan importantes decisiones sobre individuos, los puntajes de las pruebas específicas son de 0,90 o 0,95 como mínimo. Por lo anterior, tenemos que, del resultado de la Tabla 21, la dimensión **"Asunción de riesgo" se eliminó** porque su Alfa de Cronbach de 0,249 estaba por debajo de 0,50, mínimo aceptable. El hecho de que no aparezca la dimensión de Asunción de riesgo puede interpretarse de dos formas: o los reactivos no son los apropiados o suficientes o estudiantes de secundaria (12 – 15 años) no perciben el riesgo. Siguiendo el trabajo empírico de Luna-Arocas y Camps (2008), donde vemos la tendencia de escalas con pocos reactivos y donde los factores tienen de tres a dos reactivos son posibles, dejamos los factores *Locus* de control interno con 0,729 de coeficiente de Cronbach y tres reactivos y Detección de oportunidades con 0,659 de coeficiente de Cronbach y cuatro reactivos.

4.7 Construcción de la versión final de la escala

Después de las acciones anteriores, pasamos de una escala de 65 ítems y seis dimensiones o factores a una de 31 ítems con cinco dimensiones. Para **evaluar**

la calidad de esta escala y tratar de elevar la varianza explicada por encima de 50,00%, conforme a Morales (2012), realizamos un análisis factorial para determinar con que factor se debe asociar cada ítem. Tras dicho análisis factorial, obtuvimos los siguientes resultados de esfericidad de Bartlett de la escala de 31 ítems, mostrados en la Tabla 22.

Tabla 22. Prueba de esfericidad de Bartlett de la segunda escala con 31 ítems.

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin		.892
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-Square aproximado	3070.228
	df	465
	Sig.	0.000

Fuente: Elaboración propia.

Revisando la Tabla 22, que corresponde a la escala con 31 ítems, tenemos que el valor de significancia (por debajo de 0,05) indica una **alta probabilidad** de que existan relaciones significativas entre las variables, como en nuestro caso. Además, la medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) nos da un índice 0,80 meritorio según Leong y Austin (2007).

En cuanto a la varianza explicada, el resultado obtenido fue 45,186% (véase el Anexo 13), **por debajo de los 0,50% requerido**. Debido a éste resultado, volvimos a revisar las cargas factoriales con el propósito de elevar la varianza explicada a los niveles de acuerdo con Morales (2012).

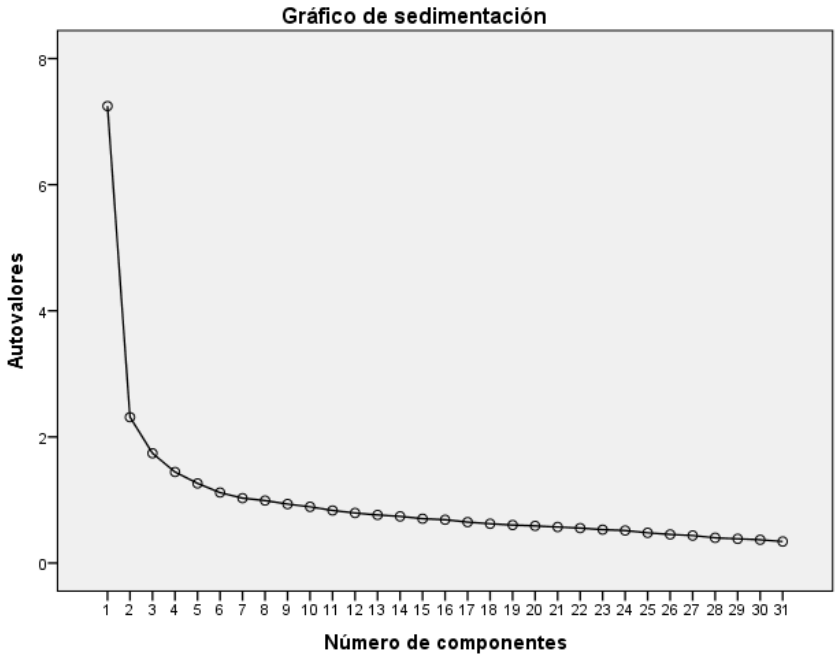
Volvimos a realizar un análisis factorial para identificar los ítems que se asignan a **cada factor o dimensión** y sus respectivas cargas factoriales, en esta ocasión con cinco factores o dimensiones. Los resultados están contenidos en el Anexo 14.

Como resultado de la revisión de la matriz de componentes rotados, eliminamos los ítems con menor carga factorial y que tenían conflicto, es decir, todos aquellos en los que no coincidía el factor o dimensión señalados por el resultado de la matriz de factores rotados, con los resultados de la prueba de

expertos y la clasificación original del ítem prestado de otra escala, de las dimensiones con mayor número de ítems agrupados. Así, eliminamos el ítem 46 de "Detección de oportunidades", del factor "Innovación", eliminamos los ítems 50, 21, y 23. De igual forma, eliminamos los ítems 45,16 y 59 del factor "Necesidad de logro" y, por último, del factor "*Locus* de control interno sólo se eliminó el ítem 6, **quedando integradas las dimensiones o factores** como sigue:

o Detección de oportunidades	4 ítems	40, 33, 53, 54*[70]
o Innovación	8 ítems	35, 24, 42, 47, 30, 10, 38, 26
o Necesidad de logro	4 ítems	3, 13, 1, 4
o *Locus* de control interno	3 ítems	29, 34, 36
o Autoestima	5 ítems	17, 14, 12, 9, 28

En la Gráfica 14, podemos observar las 5 dimensiones y los 31 ítems, además el **punto de corte** que muestran el número de factores que se encuentran antes del punto de inflexión de la línea descendente que va uniendo los diversos autovalores.



Gráfica 14. Sedimentación de la escala con 31 ítems. Fuente: Elaboración propia.

[70] Los expertos no lo colocaron en este factor

Después de eliminar los ítems con menor carga factorial, de la escala de 31 ítems, encontramos que el **ítem 54 cargó en un factor o dimensión diferente** al de los anteriores, es decir, había cargado dentro del factor que identificamos como "Necesidad de logro" y en este último análisis cargó dentro del factor que denominamos "Detección de oportunidades", entrando en conflicto con la opinión de los expertos que lo colocaron en el primer factor mencionado, razón por la cual decidimos eliminar el ítem, obteniendo una escala de 23 ítems.

Con el propósito de evaluar la calidad de la escala resultante de 23 ítems y para tratar de **elevar la varianza explicada** por encima de 50,00%, conforme a Morales (2012), realizamos un análisis factorial. Tras este, obtuvimos los siguientes resultados de esfericidad de Bartlett de la escala de 23 ítems, mostrados en la Tabla 19.

Tabla 23. Prueba de esfericidad de Bartlett de la segunda escala con 23 ítems.

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin		.859
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-Square aproximado	2205.273
	df	253
	Sig.	.000

Fuente: Elaboración propia.

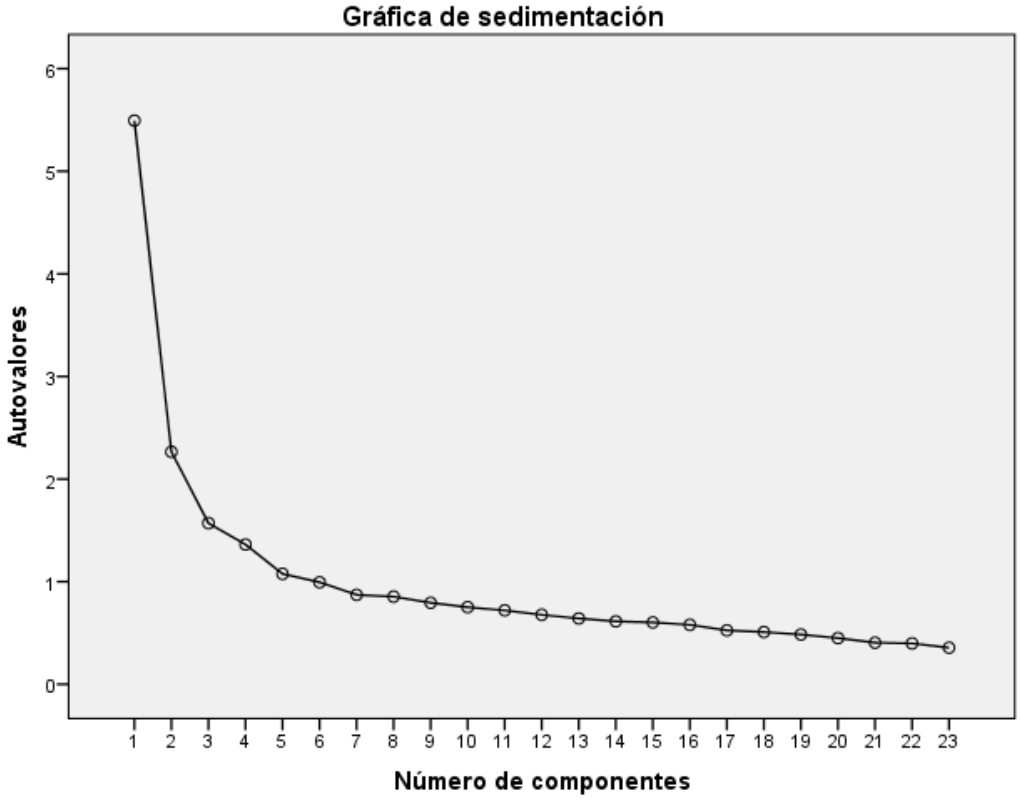
En cuanto a la varianza explicada, el resultado obtenido fue 51,168% (véase el Anexo 15). El resultado obtenido nos confirmó que, con esta escala de 23 ítems, logramos obtener una **varianza explicada por encima del 50,00%** que especifica Morales (2012) como mínimo.

Los resultados de la matriz de componentes rotados de la escala de 23 ítems, están contenidos en el Anexo 16. Como resultado de la revisión de la matriz de componentes rotados, eliminamos los ítems con menor carga factorial y que tenían conflicto. Así, **eliminamos el ítem 10 del factor "Innovación**", ya

que era el ítem de menor carga factorial de esa dimensión, quedando integradas las dimensiones o factores en una escala de 22 ítems, como sigue:

o	Detección de oportunidades	3 ítems	40, 33, 53
o	Innovación	7 ítems	35, 24, 42, 47, 30, 38, 26
o	Necesidad de logro	4 ítems	3, 13, 1, 4
o	*Locus* de control interno	3 ítems	29 34, 36
o	Autoestima	5 ítems	17, 14, 12, 9, 28

En el gráfico de sedimentación (véase la Gráfica 15), que representa los autovalores asociados a cada factor en un gráfico, vemos que el **punto de inflexión**, donde cambia la tendencia del gráfico, está en el factor 5, confirmando las cinco dimensiones de la escala formada por 23 ítems.



Gráfica 15. Sedimentación de la escala con 23 ítems. Fuente: Elaboración propia.

Para comprobar la calidad de la escala de 22 ítems, realizamos un **análisis factorial**, obteniendo los siguientes resultados de esfericidad de Bartlett, mostrados en la Tabla 24.

Tabla 24.. Prueba de esfericidad de Bartlett de la tercer escala con 22 ítems.

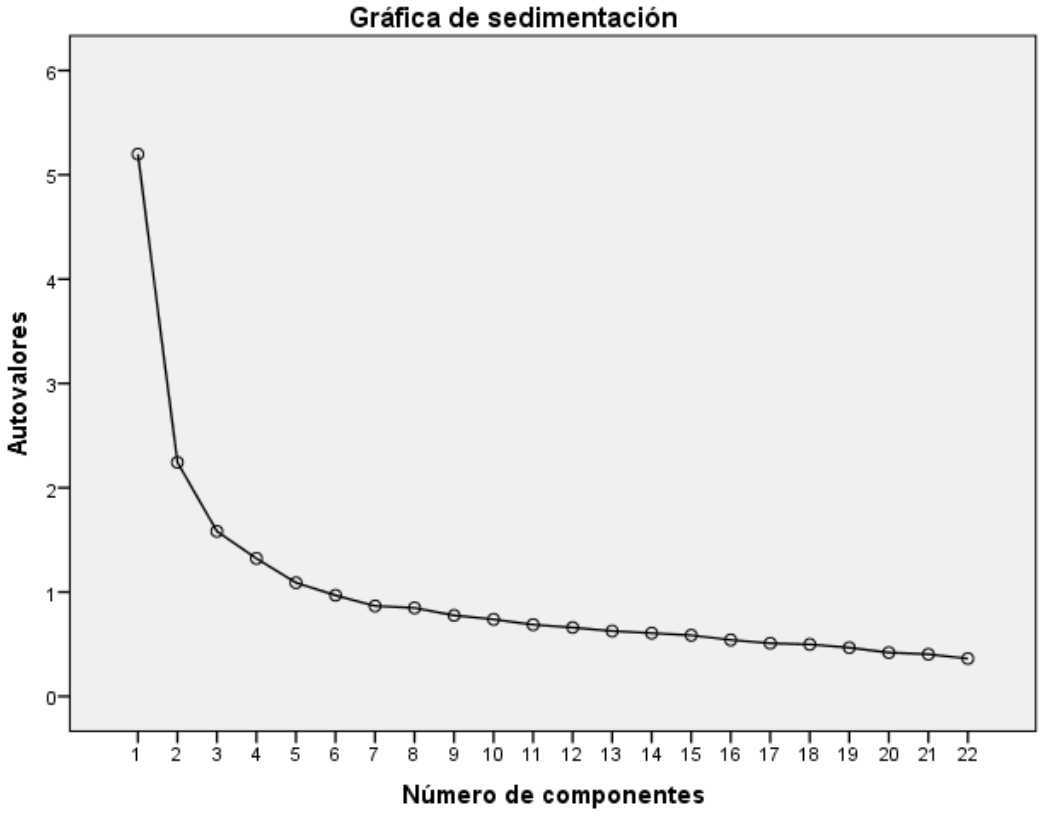
KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin		.852
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-Square aproximado	2102.485
	df	231
	Sig.	.000

Fuente: Elaboración propia.

Al igual que en las escalas anteriores, en este análisis factorial obtuvimos un valor de significancia (por debajo de 0,05) indicando una **alta probabilidad de que existan relaciones** significativas entre las variables, y una medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) por arriba de 0,80 meritorio según Leong y Austin (2007).

En cuanto a la varianza explicada, el **resultado obtenido fue 51,981%** (véase el Anexo 17), por encima de los 0,50% requerido (Morales, 2012). Los resultados de la matriz de componentes rotados de la escala de 22 ítems, están contenidos el Anexo 18.

En el gráfico de sedimentación (véase la Gráfica 16), que representa los autovalores asociados a cada factor en un gráfico, vemos que el **punto de inflexión**, donde cambia la tendencia del gráfico, está en el factor 5, confirmando las cinco dimensiones de la escala formada por 22 ítems.



Gráfica 16. Sedimentación de la escala con 22 ítems. Fuente: Elaboración propia.

Para verificar que la escala de 22 ítems es fiable, volvimos a calcular el Alfa de Cronbach, para obtener la **confiabilidad estadística** de cada una de las dimensiones de la escala, obteniendo los resultados de la Tabla 20, que a continuación presentamos:

Tabla 25. Confiabilidad estadística a través de Alfa de Cronbach.

Confiabilidad estadística			
Dimensión	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basado en ítems estandarizados	N°. de íltems
Detección de oportunidades	.561	.565	3
Innovación	.768	.772	7
Necesidad de logro	.658	.664	4
Autoestima	.681	.681	5
Locus de control interno	.729	.733	3

Fuente: Elaboración propia.

Churchill (1979) puntualiza que un coeficiente de Cronbach bajo depende del tipo de investigación. Para las primeras etapas de una investigación básica, de acuerdo con lo establecido por Nunnally (Churchill, 1979), una **confiabilidad de 0,50 a 0,60 es suficiente**, criterio que se cumple en los cinco factores, siendo el Alfa de la escala total 0,739 (véase la Tabla 21).

Tabla 26. Confiabilidad estadística a través del coeficiente Alfa de Cronbach escala de 22 ítems.

Confiabilidad estadística		
Alfa de Cronbach	Cronbach basado en Items estandarizados	No. de Items
.739	.776	22

Fuente: Elaboración propia.

En el Anexo 19 podemos ver la escala final, fiable y válida. Analizando esta escala final obtuvimos los descriptivos de la Tabla 22.

Tabla 27. Estadística descriptiva de la escala final de 22 ítems.

Estadística Descriptiva					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Std.
Innovación	427	1	5	4.0636	0.62979
Detección de oportunidades	457	1.33	5	3.8716	0.77739
Locus de control interno	460	1	5	3.9674	0.8568
Autoestima	447	1	5	2.6134	0.89883
Necesidad de logro	459	1.5	5	4.0261	0.68206
Actitudes Emprendedoras	395	2.34	4.89	3.7041	0.4403
N válido (por lista)	395				

Fuente: Elaboración propia

4.8 Resumen

En este capítulo, especificamos los objetivos de la investigación y las seis proposiciones de la investigación. Se establecieron las características de la población estudiada, así como el tipo y tamaño de la muestra, según la escuela, sexo y edad de estudiantes de secundaria.

En la búsqueda encontramos las dos escalas: de Heilbrunn (2008), con una escala de 42 ítems; y de Lepoutre et al. (2010), de 24 ítem. A estos ítems tomados prestados de las escalas válidas y fiables, traducidas y adaptadas, les añadimos, para completar, los 53 ítems de Ibáñez (2001), Krauss (2007) y de Weiner et al., (2012). Estas escalas estaban hechas para estudiantes universitarios por lo que hubo que adaptarlas formando así la primera versión de la escala, con un total de 118 ítems

Posteriormente, se definieron los pasos seguidos para desarrollar la escala de actitudes emprendedoras para estudiantes de secundaria (12 – 15 años), basada en Churchill y Schawb y que incluyó: revisión de literatura, determinación de actitudes, búsqueda de escalas para adolescentes, selección de ítems prestados, prueba de expertos, rechazo de ítems según Lawshe, diseño del cuestionario, aplicación del cuestionario, captura de los datos, verificación de datos por medio del programa “Compara” y corrección de datos de captura.

También se muestran la depuración de la escala, determinación de las dimensiones o factores y los ítems que se asignan a cada factor. La evaluación de la confiabilidad y valides de la escala. Finalmente, la construcción de la versión final de la escala, su confiabilidad y descriptivos.

CAPITULO V.
ANALISIS Y DESCRIPCION DE RESULTADOS

Después de haber capturado los resultados de la recolección de datos en las escuelas secundarias que aceptaron que sus estudiantes respondieran a las preguntas del cuestionario de nuestra investigación, procedimos a **analizar los** con el programa SPSS versión 20 los resultados de los 468 cuestionarios contestados. A continuación, presentamos los resultados siguiendo el orden de las proposiciones formuladas en la investigación.

Recordando la descripción de cada una de las escuelas estudiadas, tenemos la escuela 1 que ofrece educación preescolar, primaria y secundaria que mayormente pertenecen a familias de clase media. Se percibe como una escuela que **constantemente busca la excelencia** en la enseñanza, que capacita a su personal docente y en general cuida de éste. Sus programas de estudio incluyen el sistema oficial obligatorio.

Por su parte, la escuela 2, ofrece educación preescolar, primaria y secundaria, cuenta con una población escolar que pertenece mayormente a familias de clase media. Es la que cuenta con mayor terreno que las otras. Podríamos considerarla de estilo rústico, por sus edificios extensión y jardines. Uno de sus objetivos es que los alumnos desde temprana edad **convivan y cuiden del campo**. Sus programas de estudio incluyen el sistema oficial obligatorio.

La escuela 3, ofrece educación preescolar, primaria y secundaria, cuenta con alumnos de familias de clase media alta. Es una escuela bilingüe desde preescolar. Sus egresados fácilmente obtienen el nivel aprobatorio de los exámenes de *Cambridge English*. Sus programas de estudio incluyen el sistema oficial obligatorio.

Por último, la escuela 4, ofrece sólo educación secundaria a familias de clase media y baja, da servicio en dos turnos: mañana y tarde, y cuenta con 400

alumnos aproximadamente por turno (matutino y vespertino). Los grupos incluyen hasta 50 alumnos. Sus programas de estudio incluyen el sistema oficial obligatorio (véase la Tabla 28).

Tabla 28. Programa de estudios y actividades extracurriculares por escuela.

Escuela Secundaria	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4
Programa oficial	/	/	/	/
Talleres:				
Matemáticas		/	/	
Conversación en Inglés	/	/	/	
Academia deportiva	/	/	/	
Academia artística	/	/	/	
Panadería		/		
Negocios		/		
Lectura y redacción		/		
Robótica		/		
Diseño gráfico		/		
Artes plásticas			/	
Jazz			/	
Ciencias por proyecto			/	
Centro cultural			/	

Fuente: Elaboración propia.

Como señalan Lévy y Varela (2003), de unos buenos datos obtendremos un buen análisis, por lo que es imprescindible respetar ciertos supuestos: primeramente el de la **normalidad de los datos**, que comprobamos con los histogramas de los factores; seguidamente, la linealidad de las relaciones entre variables, que comprobamos con los análisis factoriales realizados y explicados en el capítulo anterior, por último, la homocedasticidad, que comprobamos con el test de Levene.

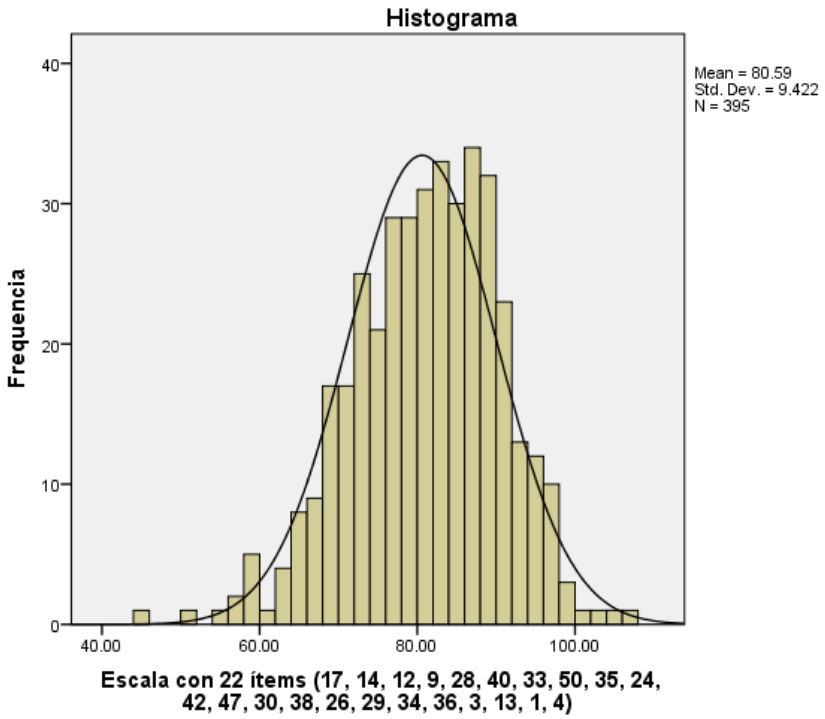
En la Tabla 29, presentamos las estadísticas de cada uno de los factores o dimensiones de la escala.

Tabla 29. Estadísticas de cada factor o dimensión.

Estadísticas						
		Innovación (35, 24, 42, 47, 30, 38, 26)	Detección de oportunidades (40, 33, 53)	Locus de control interno (29, 34, 36)	Autoestima (17, 14, 12, 9, 28)	Necesidad de logro (3, 13, 1, 4)
N	Válidas	427	457	460	447	459
	descartadas	41	11	8	21	9
Media		28.4450	11.6149	11.9022	13.0671	16.1046
Desviación Std.		4.40855	2.33218	2.57040	4.49414	2.72822

Fuente: Elaboración propia.

En la Gráfica 17, tenemos el histograma de la escala.



Gráfica 17. Histograma de la escala. Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con Lévy y Varela (2003, pp.112-114), “la prueba de significación de la proposición nula, conocida ampliamente como prueba de significación suministra un valor de probabilidad. Si este **valor es menor a 0,05**, se concluye contundentemente que “se ha encontrado una diferencia”, tradicionalmente se ha venido aceptando este valor”. Considerando los puntos anteriores, a continuación contrastaremos nuestras proposiciones.

5.1 Proposición 1 de la investigación

Proposición 1. Las actitudes emprendedoras de estudiantes de secundaria (12 – 15 años) decrecen a mayor edad.

Para probar esta proposición, empleamos un análisis de varianza unidireccional **ANOVA,** en un sentido, de la variable respuesta "edad de estudiantes", obteniendo los descriptivos de la Tabla 30.

Tabla 30. Descriptivos del contraste de al variable respuesta "edad" de la proposición 1.

Descriptivos

						95% Intervalo de confianza para la media			
		N	Media	Deviación Std.	Error Std.	Límite inferior	Límite superior	Mínimo	Máximo
Innovación (35, 24, 42, 47, 30, 38, 26)	11	13	29.6923	3.42502	.94993	27.6226	31.7620	24.00	35.00
	12	95	29.7053	4.01559	.41199	28.8872	30.5233	16.00	35.00
	13	143	**27.9930**	4.23183	.35388	27.2934	28.6926	18.00	35.00
	14	160	27.9375	4.70873	.37226	27.2023	28.6727	7.00	35.00
	15	16	29.0625	4.52355	1.13089	26.6521	31.4729	16.00	35.00
	Total	427	28.4450	4.40855	.21334	28.0256	28.8643	7.00	35.00
Detección de oportunidades (40, 33, 53)	11	13	12.0000	1.58114	.43853	11.0445	12.9555	10.00	15.00
	12	103	**12.0097**	2.50292	.24662	11.5205	12.4989	4.00	15.00
	13	154	11.4416	2.24041	.18054	11.0849	11.7982	4.00	15.00
	14	171	11.5088	2.35739	.18027	11.1529	11.8646	4.00	15.00
	15	16	11.5625	2.22017	.55504	10.3795	12.7455	7.00	15.00
	Total	457	11.6149	2.33218	.10909	11.4005	11.8293	4.00	15.00
Locus de control inerno (29, 34, 36)	11	14	**12.3571**	2.37316	.63425	10.9869	13.7274	9.00	15.00
	12	105	12.3524	2.17937	.21268	11.9306	12.7741	5.00	15.00
	13	154	11.5844	2.67572	.21562	11.1584	12.0104	3.00	15.00
	14	171	11.8655	2.66117	.20350	11.4638	12.2672	3.00	15.00
	15	16	12.0000	2.89828	.72457	10.4556	13.5444	6.00	15.00
	Total	460	11.9022	2.57040	.11985	11.6667	12.1377	3.00	15.00
Autoestima (17, 14, 12, 9, 28)	11	14	12.7143	3.70921	.99133	10.5727	14.8559	7.00	18.00
	12	96	**13.9583**	4.38398	.44744	13.0701	14.8466	5.00	25.00
	13	151	13.6159	4.76216	.38754	12.8502	14.3816	5.00	24.00
	14	170	12.4765	4.25685	.32649	11.8320	13.1210	5.00	22.00
	15	16	9.1250	2.68017	.67004	7.6968	10.5532	5.00	14.00
	Total	447	13.0671	4.49414	.21257	12.6494	13.4849	5.00	25.00
Necesidad de logro (3, 13, 1, 4)	11	14	**17.5000**	1.99036	.53195	16.3508	18.6492	13.00	20.00
	12	106	16.6226	2.67423	.25974	16.1076	17.1377	8.00	20.00
	13	152	15.8947	2.92094	.23692	15.4266	16.3628	6.00	20.00
	14	171	15.8713	2.53814	.19410	15.4882	16.2545	9.00	20.00
	15	16	15.9375	3.17214	.79304	14.2472	17.6278	9.00	20.00
	Total	459	16.1046	2.72822	.12734	15.8543	16.3548	6.00	20.00
Actitudes Emprendedoras	11	12	3.8886	0.35340	.10202	3.6640	4.1131	3.41	4.62
	12	86	3.8413	0.44640	.04814	3.7456	3.9370	2.68	4.89
	13	133	3.6766	0.43491	.03771	3.6020	3.7512	2.50	4.68
	14	148	3.6495	0.43530	.03578	3.5787	3.7202	2.34	4.49
	15	16	3.5631	0.39678	.09919	3.3516	3.7745	2.85	4.21
	Total	395	3.7041	0.44030	.02215	3.6606	3.7477	2.34	4.89

Fuente: Elaboración propia.

El resultado de la ANOVA (véase la Tabla 31) muestra que la significancia de Innovación es de 0,012, la de Autoestima de 0,000 y, la Necesidad de logro de 0,045, por último la de Actitudes Emprendedoras de 0,005 por debajo de 0,05,

que significa que **hay diferencia** en estos factores, por lo que la proposición de investigación no se rechaza.

Los descriptivos muestran que la media de Innovación es mayor en los 12 años, lo cual significa que estudiantes de 12 años son más innovadores. En cuanto al factor Autoestima, este también mayor en estudiantes de 12 años, por lo que podemos argumentar que son los que tienen mayor autoestima. En Necesidad de logro, **estudiantes de 11 años** son los que tienen mayor necesidad de logro y Actitudes Emprendedoras.

Tabla 31. Análisis de varianza unidireccional ANOVA, en un sentido, de la variable respuesta "edad" de la proposición 1.

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Innovación (35, 24, 42, 47, 30, 38, 26)	Entre los grupos	247.635	4	61.909	3.253	**0.012***
	Entre los grupos	8031.822	422	19.033		
	Total	8279.457	426			
Detección de oportunidades (40,33,53)	Entre los grupos	24.580	4	6.145	1.131	.341
	Entre los grupos	2455.639	452	5.433		
	Total	2480.219	456			
Locus de control interno (29, 34, 36)	Entre los grupos	40.113	4	10.028	1.525	.194
	Entre los grupos	2992.485	455	6.577		
	Total	3032.598	459			
Autoestima (17, 14, 12, 9, 28)	Entre los grupos	431.418	4	107.855	5.558	**0.000***
	Entre los grupos	8576.568	442	19.404		
	Total	9007.987	446			
Necesidad de Logro (3, 13, 1, 4)	Entre los grupos	72.152	4	18.038	2.454	**0.045***
	Entre los grupos	3336.829	454	7.350		
	Total	3408.980	458			
Actitudes Emprendedoras	Between Groups	2.887	4	0.722	3.83	**0.005***
	Within Groups	73.495	390	0.188		
	Total	76.383	394			

Fuente: Elaboración propia.

*P < 0,05

En la Tabla 32 se muestra los resultados del test de Levene sobre la homogeneidad de varianzas.

Tabla 32. Prueba de homogeneidad de varianzas de la variable respuesta "edad" proposición 1.

Prueba de homogeneidad de varianzas				
	Estadística Levene	gl1	gl2	Sig.
Innovación (35, 24, 42, 47, 30, 38, 26)	.405	4	422	.805
Detección de oportunidades (40, 33, 53)	1.346	4	452	.252
Locus de control interno (29, 34, 36)	1.018	4	455	.398
Autoestima(17, 14, 12, 9, 28)	3.162	4	442	.014
Necesidad de logro (3, 13, 1, 4)	.939	4	454	.441
Actitudes Emprendedoras	.395	4	390	.812

Fuente: Elaboración propia.

Con las Gráficas del Anexo 21 confirmamos los resultados "no rechazada" de la proposición 1 (véase Anexo 21). Como segundo paso para comprobar la proposición s 1, realizaremos un análisis de varianza unidireccional **ANOVA**, en un sentido, de la variable respuesta "grado escolar", obteniendo los descriptivos de la Tabla 33.

Tabla 33. Descriptivos del contraste de al variable respuesta "grado escolar" de la proposición 1.

Descriptivos

						95% Intervalo de confianza para la media			
		N	Media	Deviación Std.	Error Std.	Límite inferior	Límite superior	Mínimo	Máximo
Innovación (35, 24, 42, 47, 30, 38, 26)	1° Secundaria	121	**29.4545**	4.01248	.36477	28.7323	30.1768	20.00	35.00
	2° Secundaria	163	27.6748	4.74001	.37127	26.9417	28.4080	7.00	35.00
	3° Secundaria	143	28.4685	4.18550	.35001	27.7766	29.1604	12.00	35.00
	Total	427	28.4450	4.40855	.21334	28.0256	28.8643	7.00	35.00
Detección de oportunidades (40, 33, 53)	1° Secundaria	135	**12.0148**	2.34357	.20170	11.6159	12.4137	4.00	15.00
	2° Secundaria	171	11.5088	2.25537	.17247	11.1683	11.8492	6.00	15.00
	3° Secundaria	151	11.3775	2.37695	.19343	10.9953	11.7597	4.00	15.00
	Total	457	11.6149	2.33218	.10909	11.4005	11.8293	4.00	15.00
Locus de control inerno (29, 34, 36)	1° Secundaria	137	**12.3139**	2.30967	.19733	11.9236	12.7041	4.00	15.00
	2° Secundaria	172	11.4070	2.72686	.20792	10.9966	11.8174	3.00	15.00
	3° Secundaria	151	12.0927	2.53601	.20638	11.6849	12.5005	5.00	15.00
	Total	460	11.9022	2.57040	.11985	11.6667	12.1377	3.00	15.00
Autoestima (17, 14, 12, 9, 28)	1° Secundaria	129	13.7674	4.51648	.39765	12.9806	14.5543	5.00	25.00
	2° Secundaria	167	**13.8144**	4.59521	.35559	13.1123	14.5164	5.00	24.00
	3° Secundaria	151	11.6424	4.02384	.32746	10.9954	12.2894	5.00	22.00
	Total	447	13.0671	4.49414	.21257	12.6494	13.4849	5.00	25.00
Necesidad de logro (3,13,1,4)	1° Secundaria	139	**16.4029**	2.95061	.25027	15.9080	16.8977	6.00	20.00
	2° Secundaria	169	15.9586	2.62850	.20219	15.5594	16.3577	6.00	20.00
	3° Secundaria	151	15.9934	2.61915	.21314	15.5722	16.4145	9.00	20.00
	Total	459	16.1046	2.72822	.12734	15.8543	16.3548	6.00	20.00
Actitudes Emprendedoras	1° Secundaria	111	3.8213	0.42628	.04046	3.7412	3.9015	2.84	4.89
	2° Secundaria	152	3.6692	0.45002	.03650	3.5971	3.7413	2.34	4.68
	3° Secundaria	132	3.6458	0.42493	.03699	3.5726	3.7189	2.36	4.49
	Total	395	3.7041	0.44030	.02215	3.6606	3.7477	2.34	4.89

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 34 se muestra los resultados del test de Levene sobre la homogeneidad de varianzas.

Tabla 34. Prueba de homogeneidad de varianzas de la variable respuesta "grado escolar" de la proposición 1.

Prueba de homogeneidad de varianzas				
	Estadística Levene	gl1	gl2	Sig.
Innovación (35, 24, 42, 47, 30, 38, 26)	.799	2	424	.451
Detección de oportunidades (40, 33, 53)	.098	2	454	.907
Locus de control interno (29, 34, 36)	.821	2	457	.441
Autoestima (17, 14, 12, 9, 28)	1.830	2	444	.162
Necesidad de logro (3, 13, 1, 4)	1.562	2	456	.211
Actitudes Emprendedoras	0.449	2	392	.639

Fuente: Elaboración propia.

El resultado de la ANOVA (véase la Tabla 35) muestra que la significancia de Innovación es de 0,003, la de *Locus* de control interno de 0,004 y, Autoestima de 0,000, por último, Actitudes Emprendedoras de 0,004 por debajo de 0,05, que significa que hay diferencia en estos factores, por lo que **la proposición de investigación no se rechaza**.

Los descriptivos **muestran que** la media de Innovación es mayor en 1° de secundaria, lo cual significa que estudiantes de primero de secundaria son más innovadores. En cuanto al factor *Locus* de control interno, es también mayor en estudiantes primero de secundaria, por lo que podemos decir que son los que tienen mayor *locus* de control interno. Sin embargo, en Autoestima están por encima los estudiantes de 2° de secundaria, que son los que tienen mayor autoestima.

Tabla 35. Análisis de varianza unidireccional ANOVA, en un sentido, de la variable respuesta "grado escolar" de la proposición 1.

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Innovación (35, 24, 42, 47, 30, 38, 26)	Between Groups	220.081	2	110.041	5.789	**0.003***
	Within Groups	8059.375	424	19.008		
	Total	8279.457	426			
Detección de oportunidades (40, 33, 53)	Between Groups	32.028	2	16.014	2.970	.052
	Within Groups	2448.191	454	5.392		
	Total	2480.219	456			
Locus de control inerno (29, 34, 36)	Between Groups	70.881	2	35.440	5.469	**0.004***
	Within Groups	2961.717	457	6.481		
	Total	3032.598	459			
Autoestima (17, 14, 12, 9, 28)	Between Groups	463.029	2	231.515	12.030	**0.000***
	Within Groups	8544.958	444	19.245		
	Total	9007.987	446			
Necesidad de logro (3, 13, 1, 4)	Between Groups	17.838	2	8.919	1.199	.302
	Within Groups	3391.142	456	7.437		
	Total	3408.980	458			
Actitudes Emprendedoras	Between Groups	2.160	2	1.08	5.703	**0.004***
	Within Groups	74.223	392	0.189		
	Total	76.383	394			

Fuente: Elaboración propia.

*P < 0,05

Resumiendo, para la proposición 1: las actitudes emprendedoras de estudiantes de secundaria (12 – 15 años) decrecen a mayor edad, tenemos que los de 12 años son más innovadores y tienen mayor autoestima, mientras que los de 11 años son los que tienen mayor necesidad de logro y Actitudes Emprendedoras, es decir los de 13 años no sobresalen por sus actitudes emprendedoras. En contraste, los resultados obtenidos por Alcaraz (2011), con estudiantes de licenciatura, muestran que los mayores de 23 años muestran un mejor manejo de problemas y son más creativos que los de 17 a 22 años.

Comparando los resultados con el estudio sobre creatividad de Kim (2011), tenemos que éstos muestran que la capacidad y motivación de los niños para ser creativos (elaboración) aumenta de forma constante hasta la escuela secundaria, después permanece estable para luego disminuir en la edad adulta.

Y la habilidad para producir ideas únicas e inusuales (originalidad) incrementa hasta el quinto año decreciendo en secundaria e incrementándose en la edad adulta.

Considerando el grado escolar el resultado varía, ya que los estudiantes de 1° grado de secundaria son más innovadores y tienen mayor *locus* de control interno, mientras que los de 2° grado tienen mayor autoestima, los de tercer grado no sobresalen por sus actitudes emprendedoras. Estos resultados podrían complementarse con los obtenidos por Kim (2011) que muestran que el pensamiento creativo disminuye o permanece estático en sexto grado, lo cual podría estar relacionado con el desarrollo del pensamiento lógico y la capacidad de razonamiento.

5.2 Proposición 2 de la investigación

Proposición 2. Estudiantes de secundaria (12 – 15 años) con padres emprendedores con negocio propio tienen mayores actitudes emprendedoras.

El primer paso para probar esta proposición es utilizar la **prueba *t*** para la variable respuesta “tu mamá cuenta con negocio propio”, cuyos resultados de estadística de grupo están en la Tabla 36.

Tabla 36. Estadística de grupo de la variable respuesta "tu mamá cuenta con negocio propio" de la proposición 2.

Estadística de Grupo

Tu mamá cuenta con negocio propio		N	Media	Desviación Std.	Media del error Std.
Innovación (35, 24, 42, 47, 30, 38, 26)	SI	96	28.3854	4.38987	.44804
	NO	318	**28.4717**	4.42364	.24807
Detección de oportunidades (40, 33, 53)	SI	107	**12.1402**	2.10323	.20333
	NO	335	11.4507	2.40691	.13150
Locus de control interno (29, 34, 36)	SI	106	**12.3019**	2.30597	.22398
	NO	338	11.7396	2.66703	.14507
Autoestima (17, 14, 12, 9, 28)	SI	103	**13.4757**	4.60997	.45423
	NO	328	12.9848	4.49156	.24800
Necesidad de logro (3, 13, 1, 4)	SI	106	**16.2453**	2.95944	.28745
	NO	337	16.0861	2.66732	.14530
Actitudes Emprendedoras	SI	88	3.7794	0.39754	.04238
	NO	294	3.6831	0.45482	.02653

Fuente: Elaboración propia.

Al observar los resultados de la prueba, tenemos que la significancia de dos de los factores, Detección de oportunidades y *Locus* de control interno, está por debajo de 0,05, lo que significa que **hay diferencias**, por lo que podríamos argumentar que estudiantes cuya mamá posee negocio propio detectan mayormente oportunidades y tienen más *locus* de control interno (véase la Tabla 37).

Tabla 37. Prueba de muestras independientes de la variable respuesta "tu mamá cuenta con negocio propio" de la proposición 2.

Prueba de muestras independientes										
		Varianzas		t-test para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza de la diferencia	
		F	Sig.	t	gl.	Sig. (2-colas)	Diferencia de medias	Diferencia error Std.	Inferior	Superior
Innovación (35, 24, 42, 47, 30, 38, 26)	Varianzas iguales asumidas	.077	.782	-.168	412	.867	-.08628	.51424	-1.09715	.92458
	Varianzas iguales no asumidas			-.168	157.730	.866	-.08628	.51213	-1.09780	.92523
Detección de oportunidades (40, 33, 53)	Varianzas iguales asumidas	3.706	.055	2.656	440	**0.008***	.68944	.25955	.17933	1.19955
	Varianzas iguales no asumidas			2.847	202.009	**0.005***	.68944	.24215	.21198	1.16690
Locus de control interno (29, 34, 36)	Varianzas iguales asumidas	2.394	.123	1.953	442	**0.051***	.56224	.28786	-.00350	1.12798
	Varianzas iguales no asumidas			2.107	200.576	**0.036***	.56224	.26685	.03605	1.08844
Autoestima (17, 14, 12, 9, 28)	Varianzas iguales asumidas	.432	.511	.962	429	.337	.49097	.51053	-.51248	1.49442
	Varianzas iguales no asumidas			.949	167.240	.344	.49097	.51753	-.53076	1.51270
Necesidad de logro (3, 13, 1, 4)	Varianzas iguales asumidas	.710	.400	.522	441	.602	.15923	.30510	-.44039	.75885
	Varianzas iguales no asumidas			.494	162.203	.622	.15923	.32208	-.47679	.79525
Actitudes Emprendedoras	Varianzas iguales asumidas	3.553	0.06	1.792	380.000	.074	.09635	.05375	-.00934	.20204
	Varianzas iguales no asumidas			1.927	161.181	.056	.09635	.04999	-.00238	.19508

Fuente: Elaboración propia.

*P < 0,05

El segundo paso para **comprobar la proposición** 2 es hacer la prueba *t* de la variable respuesta "cuenta con negocio propio tu papá", cuyas estadísticas de grupo están contenidas en la Tabla 38.

Tabla 38. Estadística de grupo de la variable respuesta "tu papá cuenta con negocio propio" de la proposición 2.

Estadística de Grupo

Tu papá cuenta con negocio propio		N	Media	Desviación Std.	Media del error Std.
Innovación (35, 24, 42, 47, 30, 38, 26)	SI	154	28.2857	4.28360	.34518
	NO	256	**28.3750**	4.52271	.28267
Detección de oportunidades (40, 33, 53)	SI	167	**11.7126**	2.06258	.15961
	NO	270	11.5296	2.49852	.15206
Locus de control interno (29, 34, 36)	SI	166	**12.2590**	2.15162	.16700
	NO	274	11.6350	2.78372	.16817
Autoestima (17, 14, 12, 9, 28)	SI	161	**13.4472**	4.80352	.37857
	NO	266	12.7932	4.31917	.26483
Necesidad de logro (3, 13, 1, 4)	SI	165	15.8606	2.79350	.21747
	NO	274	**16.1971**	2.68993	.16250
Actitudes Emprendedoras	SI	137	3.7457	0.38523	.03291
	NO	241	3.6641	0.46684	.03007

Fuente: Elaboración propia.

Al revisar la prueba de muestras independientes de la Tabla 39, observamos que solo en el factor *Locus* de control interno **la significancia está por debajo** de 0,05, lo que significa que si hay diferencia, por lo que podríamos argumentar que estudiantes (12 – 15 años) cuyo papá cuenta con negocio propio tienen mayor *Locus* de control interno.

Tabla 39. Prueba de muestras independientes de la variable respuesta "tu papá cuenta con negocio propio" de la proposición 2.

Prueba de muestras independientes										
		Varianzas		t-test para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza de la diferencia	
		F	Sig.	t	gl.	Sig. (2-colas)	Diferencia de medias	Diferencia error Std.	Inferior	Superior
Innovación (35, 24, 42, 47, 30, 38, 26)	Varianzas iguales asumidas	.078	.781	-.197	408	.844	-.08929	.45223	-.97828	.79971
	Varianzas iguales no asumidas			-.200	336.273	.842	-.08929	.44615	-.96689	.78832
Detección de oportunidades (40, 33, 53)	Varianzas iguales asumidas	3.294	.070	.794	435	.428	.18295	.23054	-.27016	.63605
	Varianzas iguales no asumidas			.830	400.486	.407	.18295	.22044	-.25043	.61632
Locus de control interno (29, 34, 36)	Varianzas iguales asumidas	7.033	.008	2.474	438	**0.014***	.62400	.25218	.12837	1.11963
	Varianzas iguales no asumidas			2.633	412.774	**0.009***	.62400	.23700	.15812	1.08988
Autoestima (17, 14, 12, 9, 28)	Varianzas iguales asumidas	3.447	.064	1.453	425	.147	.65397	.45010	-.23072	1.53867
	Varianzas iguales no asumidas			1.416	310.077	.158	.65397	.46200	-.25509	1.56303
Necesidad de logro (3, 13, 1, 4)	Varianzas iguales asumidas	.035	.852	-1.251	437	.212	-.33647	.26894	-.86506	.19211
	Varianzas iguales no asumidas			-1.239	335.448	.216	-.33647	.27148	-.87050	.19755
Actitudes Emprendedoras	Varianzas iguales asumidas	7.151	0.008	1.737	376.000	.083	.08159	.04698	-.01078	.17397
	Varianzas iguales no asumidas			1.830	328.229	.068	.08159	.04458	-.00611	.16930

Fuente: Elaboración propia.

*P < 0,05

Finalmente, la tercera parte de la prueba de la proposición 2 consiste en hacer un análisis de varianza unidireccional **ANOVA**, en un sentido, de la variable respuesta "quien de tus familiares o amigos tienen negocio propio". Los descriptivos se muestran en la Tabla 40.

Tabla 40. Descriptivos de la variable respuesta "quien de tus familiares o amigos tienen negocio propio" de la proposición 2.

Descriptivos

						95% Intervalo de confianza para la media			
		N	Media	Deviación Std.	Error Std.	Límite inferior	superior	Mínimo	Máximo
Innovación (35, 24, 42, 47, 30, 38, 26)	Tíos	167	29.1796	3.99745	.30933	28.5689	29.7904	16.00	35.00
	Abuelos	42	27.8095	4.19778	.64773	26.5014	29.1176	16.00	35.00
	Hermanos	7	26.5714	4.39155	1.65985	22.5099	30.6329	18.00	32.00
	Primos	15	**29.3333**	3.15474	.81455	27.5863	31.0804	25.00	34.00
	Otros	15	28.5333	4.54920	1.17460	26.0141	31.0526	22.00	35.00
	Tíos y Abuelos	75	27.8267	4.81937	.55649	26.7178	28.9355	12.00	35.00
	Total	321	28.6044	4.25836	.23768	28.1368	29.0720	12.00	35.00
Detección de oportunidades (40, 33, 53)	Tíos	179	11.7765	2.25491	.16854	11.4439	12.1091	6.00	15.00
	Abuelos	48	11.5208	2.41440	.34849	10.8198	12.2219	5.00	15.00
	Hermanos	9	**12.0000**	1.87083	.62361	10.5620	13.4380	9.00	15.00
	Primos	15	11.9333	1.94447	.50206	10.8565	13.0101	7.00	15.00
	Otros	14	11.5714	2.13809	.57143	10.3369	12.8059	9.00	15.00
	Tíos y Abuelos	80	11.8625	2.20898	.24697	11.3709	12.3541	6.00	15.00
	Total	345	11.7652	2.22955	.12003	11.5291	12.0013	5.00	15.00
Locus de control interno (29, 34, 36)	Tíos	181	12.0552	2.27236	.16890	11.7220	12.3885	3.00	15.00
	Abuelos	47	12.0851	2.10413	.30692	11.4673	12.7029	7.00	15.00
	Hermanos	9	11.7778	2.63523	.87841	9.7522	13.8034	8.00	15.00
	Primos	15	12.1333	2.13363	.55090	10.9518	13.3149	8.00	15.00
	Otros	15	**13.0667**	1.83095	.47275	12.0527	14.0806	10.00	15.00
	Tíos y Abuelos	79	11.9747	2.89551	.32577	11.3261	12.6232	3.00	15.00
	Total	346	12.0809	2.38943	.12846	11.8283	12.3336	3.00	15.00
Autoestima (17, 14, 12, 9, 28)	Tíos	175	13.2571	4.40443	.33294	12.6000	13.9143	5.00	23.00
	Abuelos	49	**13.7755**	4.57923	.65418	12.4602	15.0908	5.00	25.00
	Hermanos	8	12.8750	4.54933	1.60843	9.0717	16.6783	8.00	22.00
	Primos	13	13.0000	4.39697	1.21950	10.3429	15.6571	8.00	20.00
	Otros	14	11.5000	4.09033	1.09319	9.1383	13.8617	5.00	19.00
	Tíos y Abuelos	80	13.0750	4.66545	.52161	12.0368	14.1132	5.00	24.00
	Total	339	13.1976	4.47073	.24282	12.7200	13.6753	5.00	25.00
Necesidad de logro (3, 13, 1, 4)	Tíos	180	16.4444	2.62183	.19542	16.0588	16.8301	6.00	20.00
	Abuelos	50	15.7800	2.78692	.39413	14.9880	16.5720	8.00	20.00
	Hermanos	9	14.1111	2.47207	.82402	12.2109	16.0113	11.00	18.00
	Primos	15	**16.6667**	2.66369	.68776	15.1916	18.1418	12.00	20.00
	Otros	15	16.2667	2.65832	.68638	14.7945	17.7388	11.00	20.00
	Tíos y Abuelos	79	16.0759	2.81376	.31657	15.4457	16.7062	6.00	20.00
	Total	348	16.2069	2.70505	.14501	15.9217	16.4921	6.00	20.00
Actitudes Emprendedoras	Tíos	155	3.7835	.39248	.03152	3.7213	3.8458	2.68	4.62
	Abuelos	40	3.6975	.46245	.07312	3.5496	3.8454	2.86	4.89
	Hermanos	7	3.5211	.39505	.14932	3.1557	3.8865	2.97	4.26
	Primos	13	3.7795	.30419	.08437	3.5957	3.9633	3.28	4.12
	Otros	13	3.6351	.33106	.09182	3.4350	3.8352	3.07	4.14
	Tíos y Abuelos	69	3.7135	.45190	.05440	3.6050	3.8221	2.42	4.50
	Total	297	3.7428	.41191	.02390	3.6958	3.7899	2.42	4.89

Fuente: Elaboración propia.

Después de realizar el Análisis de varianza unidireccional ANOVA, el resultado muestra que en ninguno de los factores la significancia es menor a 0,05, por lo que no hay diferencias, lo que significa que los **familiares o amigos no influyen** en las actitudes emprendedoras de estudiantes de secundaria (12- 15 años). Véase la Tabla 41.

Tabla 41. Análisis de varianza unidireccional ANOVA, en un sentido, de la variable respuesta "quien de tus familiares o amigos tienen negocio propio" de la proposición 2.

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Innovación (35, 24, 42, 47, 30, 38, 26)	Entre los grupos	164.139	5	32.828	1.834	.106
	Entre los grupos	5638.615	315	17.900		
	Total	5802.754	320			
Detección de oportunidades (40, 33, 53)	Entre los grupos	5.093	5	1.019	.203	.961
	Entre los grupos	1704.890	339	5.029		
	Total	1709.983	344			
Locus de control interno (29, 34, 36)	Entre los grupos	16.455	5	3.291	.573	.721
	Entre los grupos	1953.279	340	5.745		
	Total	1969.734	345			
Autoestima (17, 14, 12, 9, 28)	Entre los grupos	59.874	5	11.975	.596	.703
	Entre los grupos	6695.884	333	20.108		
	Total	6755.758	338			
Necesidad de logro (3, 13, 1, 4)	Entre los grupos	63.379	5	12.676	1.751	.122
	Entre los grupos	2475.724	342	7.239		
	Total	2539.103	347			
Actitudes Emprendedoras	Entre los grupos	.911	5	.182	1.075	.374
	Entre los grupos	49.311	291	.169		
	Total	50.222	296			

Fuente: Elaboración propia.

*P < 0,05

En la tabla 42, se muestra los resultados del test de Levene sobre la homogeneidad de varianzas.

Tabla 42. Prueba de homogeneidad de varianzas de la variable respuesta "quien de tus familiares o amigos tienen negocio propio" de la proposición 2.

Prueba de homogeneidad de varianzas				
	Estadística Levene	gl1	gl2	Sig.
Innovación (35, 24, 42, 47, 30, 38, 26)	.774	5	315	.569
Detección de oportunidades (40, 33, 53)	.651	5	339	.661
Locus de control interno (29, 34, 36)	2.273	5	340	.047
Autoestima (17, 14, 12, 9, 28)	.383	5	333	.860
Necesidad de Logro (3, 13, 1, 4)	.074	5	342	.996
Actitudes Emprendedoras	1.159	5	291	.330

Fuente: Elaboración propia.

Con los resultados anteriores, podemos argumentar que la proposición 2 "Estudiantes de secundaria (12 – 15 años) cuyos padres son emprendedores y cuentan con negocio propio tienen mayores actitudes emprendedoras" es **rechazada parcialmente**.

Además, los estudiantes cuya mamá posee negocio propio éstos detectan mayormente oportunidades y tienen más *locus* de control interno. Cuando el papá cuenta con negocio propio tienen mayor *Locus* de control interno, en contraste con lo anterior los familiares o amigos no influyen en los estudiantes. Estos resultados contrastan con los obtenidos por Krauss (2007) donde los estudiantes de nivel licenciatura son influenciados por la mamá emprendedora únicamente en necesidad de logro. Pero coinciden con Jackson y Rodkey (1994), Hisrich (2010) y Bessant y Tidd (2007) y con el obtenido por Fundación Kauffman (2010), que señala que cada seis de diez jóvenes que conocen a alguien que ha iniciado una empresa desean empezar un negocio, mayormente, esos empresarios que conocen, son sus padres.

Respecto al análisis de la influencia de la familia en general, es interesante observar que en la investigación realizada por Ibáñez (2001) en el País Vasco, con alumnos de licenciatura, se encontró que los estudiantes hijos de padres

emprendedores no poseen una actitud emprendedora mayor que el resto, pero sí los que tienen algún familiar cercano en general.

Por su parte, Kantis, Angelelli y Moori (2005) señalan que la influencia de la familia en México, Costa Rica y Perú es mayor que en los países del Sur de América (Argentina y Uruguay). Adicionalmente, creemos pertinente mencionar los resultados obtenidos por Drew y Humbert (2012) que muestran que las madres emprendedoras trabajan menos horas que los padres emprendedores y adoptan prácticas de trabajo flexibles en mayor medida que los padres.

5.3 Proposición 3 de la investigación

Proposición 3. Estudiantes de secundaria (12 – 15 años) con padres que trabajan tienen mayores actitudes emprendedoras.

Para probar esta proposición, primeramente empleamos una **prueba *t*** de la variable respuesta "tu mamá trabaja". El resultado arroja la estadística de grupo de la Tabla 43.

Tabla 43. Estadística de grupo de la variable respuesta "tú mamá trabaja" de la proposición 3.

Estadística de Grupo

¿Tu mamá trabaja?		N	Media	Desviación Std.	Media del error Std.
Innovación (35, 24, 42, 47, 30, 38, 26)	SI	258	**28.5349**	4.54471	.28294
	NO	164	28.2500	4.24318	.33134
Detección de oportunidades (40, 33, 53)	SI	274	**11.7482**	2.39170	.14449
	NO	178	11.3764	2.24713	.16843
Locus de control interno (29, 34, 36)	SI	277	11.8087	2.57557	.15475
	NO	178	**12.0112**	2.56440	.19221
Autoestima (17, 14, 12, 9, 28)	SI	267	12.7715	4.46922	.27351
	NO	175	**13.5714**	4.52760	.34225
Necesidad de logro (3, 13, 1, 4)	SI	275	**16.1636**	2.70417	.16307
	NO	179	16.0223	2.80039	.20931
Actitudes Emprendedoras	SI	240	3.6954	0.45657	.02947
	NO	150	3.7137	0.41946	.03425

Fuente: Elaboración propia.

El resultado de la prueba de muestras independientes (véase la Tabla 44) enseña significancias en todos los factores superiores a 0,05, por lo que **no hay diferencias**. De esta forma, podemos argumentar que la madre de estudiantes de secundaria (12 – 15 años) que trabajan no influyen sobre las actitudes emprendedoras de sus hijos e hijas.

Tabla 44. Prueba de muestras independientes de variable respuesta "tú mamá trabaja" de la proposición 3.

Prueba de muestras independientes

		Varianzas		t-test para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza de la diferencia	
		F	Sig.	t	gl.	Sig. (2-colas)	Diferencia de medias	Diferencia error Std.	Inferior	Superior
Innovación (35, 24, 42, 47, 30, 38, 26)	Varianzas iguales asumidas	.270	.604	.644	420	.520	.28488	.44243	-.58476	1.15453
	Varianzas iguales no asumidas			.654	364.476	.514	.28488	.43571	-.57193	1.14170
Detección de oportunidades (40 ,33, 53)	Varianzas iguales asumidas	.641	.424	1.653	450	.099	.37177	.22487	-.07016	.81370
	Varianzas iguales no asumidas			1.675	394.760	.095	.37177	.22191	-.06451	.80805
Locus de control interno (29, 34, 36)	Varianzas iguales asumidas	.064	.800	-.820	453	.413	-.20257	.24700	-.68798	.28283
	Varianzas iguales no asumidas			-.821	378.773	.412	-.20257	.24676	-.68777	.28263
Autoestima (17, 14, 12, 9, 28)	Varianzas iguales asumidas	.047	.828	-1.831	440	.068	-.79989	.43693	-1.65863	.05884
	Varianzas iguales no asumidas			-1.826	368.815	.069	-.79989	.43812	-1.66141	.06163
Necesidad de logro (3, 13, 1, 4)	Varianzas iguales asumidas	.031	.861	.536	452	.592	.14129	.26338	-.37630	.65888
	Varianzas iguales no asumidas			.532	370.887	.595	.14129	.26533	-.38046	.66304
Actitudes Emprendedoras	Varianzas iguales asumidas	2.092	0.149	-.398	388.000	.691	-.01833	.04608	-.10892	.07226
	Varianzas iguales no asumidas			-.406	336.376	.685	-.01833	.04518	-.10721	.07055

Fuente: Elaboración propia.

*P < 0,05

Para la segunda parte de la prueba de la proposición 3, empleamos una **prueba *t*** de la variable respuesta "tu papá trabaja". El resultado de la estadística de grupo está incluido en la Tabla 45.

Tabla 45. Estadística de grupo de la variable respuesta "tú papá trabaja" de la proposición 3.

Estadística de Grupo

¿Tu papá trabaja?		N	Media	Desviación Std.	Media del error Std.
Innovación (35, 24, 42, 47, 30, 38, 26)	SI	402	28.3657	4.44283	.22159
	NO	16	**29.0000**	3.82971	.95743
Detección de oportunidades (40, 33, 53)	SI	428	**11.6215**	2.34929	.11356
	NO	17	11.4706	2.15400	.52242
Locus de control interno (29, 34, 36)	SI	432	**11.9144**	2.55693	.12302
	NO	16	11.5625	3.07612	.76903
Autoestima (17, 14, 12, 9, 28)	SI	420	**13.0357**	4.48984	.21908
	NO	16	12.9375	4.38891	1.09723
Necesidad de logro (3, 13, 1, 4)	SI	430	**16.1163**	2.70465	.13043
	NO	17	15.2353	3.40091	.82484
Actitudes Emprendedoras	SI	371	3.7015	0.43757	.02272
	NO	15	3.6257	0.47306	.12214

Fuente: Elaboración propia.

La prueba de muestras independientes (véase la Tabla 46) enseña significancias de todos los factores por encima de 0,05, por lo que **no hay diferencias**. Con el resultado anterior, podemos argumentar que los padres de estudiantes (12 – 15 años) que trabajan no tienen influencia sobre las actitudes emprendedoras de sus hijos e hijas.

Tabla 46. Prueba de muestras independientes de la variable respuesta "tú papá trabaja" de la proposición 2.

Prueba de muestras independientes										
		Varianzas		t-test para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza de la diferencia	
		F	Sig.	t	gl.	Sig. (2-colas)	Diferencia de medias	Diferencia error Std.	Inferior	Superior
Innovación (35, 24, 42, 47, 30, 38, 26)	Varianzas iguales asumidas	.740	.390	-.563	416	.574	-.63433	1.12734	-2.85032	1.58166
	Varianzas iguales no asumidas			-.645	16.648	.527	-.63433	.98274	-2.71106	1.44240
Detección de oportunidades (40, 33, 53)	Varianzas iguales asumidas	.199	.656	.260	443	.795	.15091	.57932	-.98765	1.28946
	Varianzas iguales no asumidas			.282	17.546	.781	.15091	.53462	-.97437	1.27619
Locus de control interno (29, 34, 36)	Varianzas iguales asumidas	2.199	.139	.536	446	.592	.35185	.65584	-.93707	1.64077
	Varianzas iguales no asumidas			.452	15.777	.658	.35185	.77881	-1.30104	2.00475
Autoestima (17, 14, 12, 9, 28)	Varianzas iguales asumidas	.004	.947	.086	434	.932	.09821	1.14276	-2.14782	2.34425
	Varianzas iguales no asumidas			.088	16.219	.931	.09821	1.11888	-2.27112	2.46754
Necesidad de logro (3, 13, 1, 4)	Varianzas iguales asumidas	3.007	.084	1.304	445	.193	.88098	.67577	-.44710	2.20907
	Varianzas iguales no asumidas			1.055	16.810	.306	.88098	.83509	-.88242	2.64439
Actitudes Emprendedoras	Varianzas iguales asumidas	0.083	0.773	0.656	384.000	.512	.07579	.11560	-.15149	0.30308
	Varianzas iguales no asumidas			0.610	14.985	.551	.07579	.12424	-.18904	0.34063

Fuente: Elaboración propia.

*P < 0,05

Con los dos resultados anteriores de la proposición 3, se concluye que "estudiantes de secundaria (12 – 15 años) con padres que trabajan tienen mayores actitudes emprendedoras", **se rechaza**. Es decir, el hecho de que los papás y mamás de estudiantes de secundaria (12 – 15 años) trabajen no influye en sus actitudes emprendedoras. Estos resultados concuerdan con los obtenidos por Krauss (2007) quien demostró que los estudiantes de licenciatura que tienen padres no emprendedores, poseen actitudes emprendedoras bajas.

En contraste, los resultados obtenidos por Ibañez (2001) confirman que los antecedentes familiares influyen en los estudiantes de licenciatura. Por otro lado, los resultados obtenidos por Ayogyam (2012) con jóvenes de 18 años y menores muestra que si un padre emprendedor lleva una vida que vale la pena emular, los hijos tendrán ganas de aprender y por lo tanto llegar a ser fácilmente influenciados por ellos.

5.4 Proposición 4 de la investigación

Proposición 4. Estudiantes de secundaria (12 – 15 años) de escuelas privadas tienen mayores actitudes emprendedoras que estudiantes de secundaria (12 – 15 años) de escuelas públicas.

Para probar esta proposición empleamos una **prueba *t*** de la variable respuesta "escuela privada o pública". El resultado arroja la estadística de grupo de la Tabla 47.

Tabla 47. Estadística de grupo de la proposición 4.

Estadística de Grupo

Tipo de escuela		N	Media	Desviación Std.	Media del error Std.
Innovación (35, 24, 42, 47, 30, 38, 26)	Privada	226	**28.5531**	4.55186	.30278
	Pública	201	28.3234	4.24969	.29975
Detección de oportunidades (40, 33, 53)	Privada	241	**11.8257**	2.19344	.14129
	Pública	216	11.3796	2.46168	.16750
Locus de control interno (29, 34, 36)	Privada	242	**11.9050**	2.63145	.16916
	Pública	218	11.8991	2.50693	.16979
Autoestima (17, 14, 12, 9, 28)	Privada	239	12.5481	4.45104	.28791
	Pública	208	**13.6635**	4.47993	.31063
Necesidad de logro (3, 13, 1, 4)	Privada	241	**16.2614**	2.76174	.17790
	Pública	218	15.9312	2.68634	.18194
Actitudes Emprendedoras	Privada	217	3.7161	0.42266	.02869
	Pública	178	3.6895	0.46169	.03460

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la prueba de muestras independientes, incluidos en la Tabla 48, muestran una **significancia menor** a 0,05 en los factores Detección de oportunidades y Autoestima, lo que indica que hay diferencias. Al revisar las medias de la estadística de grupo (véase la Tabla 46), vemos que Detección de oportunidades es mayor en escuelas privadas, mientras que Autoestima es mayor en escuelas públicas. Con los resultados anteriores, podemos argumentar que estudiantes de secundaria (12 -15 años) de escuelas privadas tienen mayor Detección de oportunidades, mientras que los de escuelas públicas tienen mayor Autoestima. De modo que la proposición 4 se rechaza parcialmente.

Tabla 48. Prueba de muestras independientes de la proposición 4.

Prueba de muestras independientes

		Varianzas		t-test para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza de la diferencia	
		F	Sig.	t	gl.	Sig. (2-colas)	Diferencia de medias	Diferencia error Std.	Inferior	Superior
Innovación (35, 24, 42, 47, 30, 38, 26)	Varianzas iguales asumidas	2.152	.143	.537	425	.592	.22971	.42778	-.61111	1.07054
	Varianzas iguales no asumidas			.539	423.989	.590	.22971	.42606	-.60774	1.06717
Detección de oportunidades (40, 33, 53)	Varianzas iguales asumidas	3.684	.056	2.049	455	**0.041***	.44610	.21776	.01817	.87403
	Varianzas iguales no asumidas			2.036	433.299	**0.042***	.44610	.21913	.01541	.87679
Locus de control interno (29, 34, 36)	Varianzas iguales asumidas	.038	.846	.024	458	.981	.00588	.24028	-.46631	.47806
	Varianzas iguales no asumidas			.025	456.557	.980	.00588	.23967	-.46512	.47687
Autoestima (17, 14, 12, 9, 28)	Varianzas iguales asumidas	.101	.750	-2.635	445	**0.009***	-1.11534	.42335	-1.94735	-.28334
	Varianzas iguales no asumidas			-2.633	435.737	**0.009***	-1.11534	.42354	-1.94777	-.28291
Necesidad de logro (3, 13, 1, 4)	Varianzas iguales asumidas	.001	.973	1.296	457	.196	.33022	.25482	-.17054	.83098
	Varianzas iguales no asumidas			1.298	454.585	.195	.33022	.25446	-.16985	.83029
Actitudes Emprendedoras	Varianzas iguales asumidas	2.127	0.146	0.596	393.000	.552	.02655	.04456	-.06106	.11416
	Varianzas iguales no asumidas			0.591	363.310	.555	.02655	.04495	-.06185	.11495

Fuente: Elaboración propia.

*P < 0,05

Con el propósito de complementar la prueba de la proposición 4, decidimos probar la variable respuesta “escuela número” de estudiantes de secundaria (12 – 15 años) para conocer **la escuela con mayores actitudes** emprendedoras. Para preservar el anonimato (confidencialidad) de las escuelas participantes elegimos nombrarlas como escuela 1, escuela 2, escuela 3 y escuela 4. Realizamos una prueba de análisis de varianza unidireccional ANOVA en un sentido, obteniendo los descriptivos de la Tabla 49.

Tabla 49. Descriptivos del contraste de la variable resultado "nombre de la escuela" de la proposición 4.

Descriptivos

						95% Intervalo de confianza para la media			
		N	Media	Desviación Std.	Error Std.	Límite inferior	Límite superior	Mínimo	Máximo
Innovación	Escuela 1	93	**30.0215**	3.70950	.38466	29.2575	30.7855	21.00	35.00
	Escuela 2	64	28.4688	3.72025	.46503	27.5395	29.3980	21.00	35.00
	Escuela 3	69	26.6522	5.52222	.66480	25.3256	27.9788	7.00	35.00
	Escuela 4	201	28.3234	4.24969	.29975	27.7323	28.9145	12.00	35.00
	Total	427	28.4450	4.40855	.21334	28.0256	28.8643	7.00	35.00
Detección de oportunidades	Escuela 1	96	**12.0729**	2.07869	.21216	11.6517	12.4941	6.00	15.00
	Escuela 2	68	11.9559	2.28188	.27672	11.4035	12.5082	4.00	15.00
	Escuela 3	77	11.4026	2.21988	.25298	10.8987	11.9064	4.00	15.00
	Escuela 4	216	11.3796	2.46168	.16750	11.0495	11.7098	4.00	15.00
	Total	457	11.6149	2.33218	.10909	11.4005	11.8293	4.00	15.00
Locus de control interno	Escuela 1	95	**12.2105**	2.38744	.24495	11.7242	12.6969	5.00	15.00
	Escuela 2	69	12.1449	2.42703	.29218	11.5619	12.7280	5.00	15.00
	Escuela 3	78	11.3205	2.99997	.33968	10.6441	11.9969	3.00	15.00
	Escuela 4	218	11.8991	2.50693	.16979	11.5644	12.2337	3.00	15.00
	Total	460	11.9022	2.57040	.11985	11.6667	12.1377	3.00	15.00
Autoestima	Escuela 1	94	11.9149	4.18564	.43172	11.0576	12.7722	5.00	24.00
	Escuela 2	68	12.5588	4.26153	.51679	11.5273	13.5903	5.00	23.00
	Escuela 3	77	13.3117	4.84838	.55252	12.2112	14.4121	5.00	24.00
	Escuela 4	208	**13.6635**	4.47993	.31063	13.0511	14.2759	5.00	25.00
	Total	447	13.0671	4.49414	.21257	12.6494	13.4849	5.00	25.00
Necesidad de logro	Escuela 1	94	**16.8298**	2.46104	.25384	16.3257	17.3339	8.00	20.00
	Escuela 2	69	16.2754	2.57182	.30961	15.6575	16.8932	9.00	20.00
	Escuela 3	78	15.5641	3.11923	.35318	14.8608	16.2674	6.00	20.00
	Escuela 4	218	15.9312	2.68634	.18194	15.5726	16.2898	6.00	20.00
	Total	459	16.1046	2.72822	.12734	15.8543	16.3548	6.00	20.00
Actitudes Emprendedoras	Escuela 1	89	**3.7967**	.38626	.04094	3.7154	3.8781	2.50	4.68
	Escuela 2	62	3.7295	.42138	.05352	3.6225	3.8365	2.84	4.45
	Escuela 3	66	3.5948	.44831	.05518	3.4846	3.7050	2.34	4.42
	Escuela 4	178	3.6895	.46169	.03460	3.6213	3.7578	2.36	4.89
	Total	395	3.7041	.44030	.02215	3.6606	3.7477	2.34	4.89

Fuente: Elaboración propia.

Los **resultados de** prueba de homogeneidad de varianzas de la variable respuesta "escuela número" de la proposición 4 están en la Tabla 50.

Tabla 50. Prueba de homogeneidad de varianzas de la variable respuesta "nombre de la escuela" de la proposición 4.

Prueba de homogeneidad de varianzas				
	Estadística Levene	gl1	gl2	Sig.
Innovación (35, 24, 42, 47, 30, 38, 26)	3.791	3	423	.011
Detección de oportunidades (40, 33, 53)	1.364	3	453	.253
Locus de control interno (29, 34, 36)	.882	3	456	.450
Autoestima (17, 14, 12, 9, 28)	1.030	3	443	.379
Necesidad de logro (3, 13, 1, 4)	1.339	3	455	.261
Actitudes Emprendedoras	1.534	3	391	.205

Fuente: Elaboración propia.

Al revisar los resultados del análisis de varianza unidireccional ANOVA (véase la Tabla 51), tenemos que los factores Innovación, Detección de oportunidades, Autoestima y Necesidad de logro tienen una significancia por debajo de 0,05, por lo que **hay diferencias**. Comparando el resultado de los descriptivos (véase la Tabla 43), identificamos que en el factor Innovación, Detección de oportunidades y Necesidad de logro, el colegio con medias más alta es "Escuela 1". En cuanto al factor Autoestima, el colegio con mayor media es "Escuela 4". Con este resultado, podríamos argumentar que estudiantes de secundaria (12 – 15 años) de la "Escuela 1" tienen mayores actitudes emprendedoras que los otros colegios.

Tabla 51. Análisis de varianza unidireccional ANOVA, en un sentido, de la variable respuesta "nombre de la escuela" de la proposición 4.

ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Innovación (35, 24, 42, 47, 30, 38, 26)	Entre los grupos	455.930	3	151.977	8.217	**0.000***
	Entre los grupos	7823.527	423	18.495		
	Total	8279.457	426			
Detección de oportunidades (40, 33, 53)	Entre los grupos	43.472	3	14.491	2.694	**0.046***
	Entre los grupos	2436.747	453	5.379		
	Total	2480.219	456			
Locus de control interno (29, 34, 36)	Entre los grupos	39.491	3	13.164	2.005	.112
	Entre los grupos	2993.107	456	6.564		
	Total	3032.598	459			
Autoestima (17, 14, 12, 9, 28)	Entre los grupos	220.941	3	73.647	3.713	**0.012***
	Entre los grupos	8787.046	443	19.835		
	Total	9007.987	446			
Necesidad de logro (3, 13, 1, 4)	Entre los grupos	80.788	3	26.929	3.682	**0.012***
	Entre los grupos	3328.192	455	7.315		
	Total	3408.980	458			
Actitudes Emprendedoras	Entre los grupos	1.630	3	0.543	2.842	**0.038***
	Entre los grupos	74.753	391	0.191		
	Total	76.383	394			

Fuente: Elaboración propia.

*P < 0,05

Consideramos oportuno resaltar que, aunque el número de escuelas privadas es mayor al de escuela pública (3:1), respondieron 224 estudiantes de escuela pública contra 244 de escuelas privadas, representando el 48% y 52% respectivamente, lo que demuestra un peso específico similar, aunque el número de escuelas estudiadas puede ser una limitante. Véase el Anexo 22 para **confirmar los resultados** anteriores de la variable resultado "escuela número".

Con estos resultados, podemos concluir que estudiantes de secundaria de escuelas privadas tienen mayor detección de oportunidades, mientras que estudiantes de escuelas públicas tienen mayor autoestima. Además, de forma específica por escuela, tenemos que la escuela 1, que es privada, sus estudiantes son más innovadores, tienen mayor detección de oportunidades y

mayor necesidad de logro (véase la Tabla 52). De modo que podemos argumentar que la escuela 1 **está desarrollando las actitudes emprendedoras** de sus estudiantes de secundaria (12 – 15 años).

Tabla 52. Resultados de los factores con significancia debajo de 0,05 por escuela.

Escuela Secundaria	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4
Innovación	/			
Detección de oportunidades	/			
Autoestima				/
Necesidad de logro	/			
Actitudes Emprendedoras	/			

Fuente: Elaboración propia.

Este resultado tiene coincidencia con Fundación Kauffman (2010), que encontró que un 60% de los jóvenes que desean iniciar un negocio, están de acuerdo en que su educación les ha hecho interesarse en hacerlo, algún día. También coincide con Roze y Payzant (2008), quienes puntualizan que estudios de evaluación del nivel académico de "jóvenes emprendedores" de secundaria informaron que estudiantes elevan sus aspiraciones ocupacionales, el interés en la universidad, la lectura y comportamiento de liderazgo después de su participación en un programa de emprendimiento para jóvenes.

5.5 Proposición 5 de la investigación

Proposición 5. Estudiantes de secundaria (12 – 15 años) de sexo femenino tienen mayores actitudes emprendedoras que los de sexo masculino.

Para probar esta proposición, empleamos una **prueba *t*** de la variable respuesta "género". El resultado arroja la estadística de grupo de la Tabla 53.

Tabla 53. Estadísticas de Grupo de la variable respuesta "género" de proposición 5.

Estadística de Grupo

Sexo		N	Media	Desviación Std.	Media del error Std.
Innovación (35, 24, 42, 47, 30, 38, 26)	Mujer	198	**29.1616**	4.12915	.29345
	Hombre	193	28.2228	4.04237	.29098
Detección de oportunidades (40, 33, 53)	Mujer	214	11.3785	2.38574	.16309
	Hombre	206	**11.8738**	2.29391	.15982
Locus de control interno (29, 34, 36)	Mujer	215	11.8326	2.67907	.18271
	Hombre	208	**12.0913**	2.32946	.16152
Autoestima (17, 14, 12, 9, 28)	Mujer	205	12.8049	4.24160	.29625
	Hombre	204	**13.2598**	4.65205	.32571
Necesidad de logro (3, 13, 1, 4)	Mujer	210	**16.4286**	2.67491	.18459
	Hombre	211	15.9052	2.66557	.18351
Actitudes Emprendedoras	Mujer	181	3.7055	0.41986	.03121
	Hombre	180	3.7238	0.45198	.03369

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la prueba de muestras independientes (véase la Tabla 54) muestran que los factores Innovación, Detección de oportunidades y Necesidad de logro tienen **significancias por debajo** de 0,05, es decir que si hay diferencias. Al revisar las medias obtenidas en las estadísticas de grupo (véase la Tabla 53), en el factor Innovación, la media más alta corresponde a Mujer. En el factor Detección de oportunidades, la media más alta es Hombre. Para el factor Necesidad de logro, la media mayor es Mujer.

Con el resultado anterior, podemos argumentar que la proposición 5 se **rechaza parcialmente**, ya que las mujeres tienen mayor Innovación y Necesidad de logro, mientras que los hombres tienen mayor Detección de oportunidades. Por su parte, los resultados de Thomas y Berk (1981) sobre creatividad en jóvenes muestra que las niñas son más sensibles a las influencias de la escuela que los niños. Mientras que los resultados del estudio de Alcaraz (2011) con estudiantes de licenciatura muestran que los hombres manejan mejor los problemas, son más creativos y aceptan mejor el riesgo que las mujeres. Por otra parte, los resultados obtenidos por Elam y Terjesen (2010), con un grupo de mujeres de 18 a 64 años de edad, sugieren que factores tales como el liderazgo empresarial femenino y la disponibilidad de cuidado de niños, con apoyo estatal, pueden llegar a influir en la tasa de creación de empresas.

Los resultados obtenidos por Minniti (2010) muestran que en todos los países, y sin tener en cuenta el PIB per cápita, la posibilidad de iniciar un nuevo negocio es significativamente mayor en los hombres que en las mujeres. Los resultados obtenidos por Johansen (2013) muestran que el programa de empresa en Noruega, que fomenta la actividad emprendedora en jóvenes, tiene mayor impacto en los hombres que en las mujeres. El autor sugiere que la actividad emprendedora femenina es un punto focal para muchos gobiernos, a causa de los hallazgos empíricos persistentes de que las mujeres están insuficientemente representadas en la actividad de emprendimiento.

En concreto, las **mujeres empresarias** están motivadas por el deseo de equilibrar las exigencias de la carrera y vida personal (DeMartino, Barbato y Jacques, 2006). Los hombres y mujeres emprendedores difieren en su orientación familiar, así como en las motivaciones para iniciar un negocio. Los hombres emprendedores demostraron una orientación superior a la media en cuanto a carrera / logro se refiere, mientras que las mujeres no lo hicieron. (DeMartino, Barbato y Jacques, 2006).

Tabla 54. Prueba de muestras independientes de la variable respuesta "género" de proposición 5.

Prueba de muestras independientes										
		Varianzas		t-test para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza de la diferencia	
		F	Sig.	t	gl.	Sig. (2-colas)	Diferencia de medias	Diferencia error Std.	Inferior	Superior
Innovación (35, 24, 42, 47, 30, 38, 26)	Varianzas iguales asumidas	.567	.452	2.271	389	**0.024***	.93882	.41336	.12611	1.75153
	Varianzas iguales no asumidas			2.272	388.992	**0.024***	.93882	.41325	.12633	1.75131
Detección de oportunidades (40, 33, 53)	Varianzas iguales asumidas	.160	.689	-2.167	418	**0.031***	-.49528	.22851	-.94446	-.04610
	Varianzas iguales no asumidas			-2.169	418.000	**0.031***	-.49528	.22834	-.94413	-.04644
Locus de control interno (29, 34, 36)	Varianzas iguales asumidas	5.411	.020	-1.059	421	.290	-.25879	.24443	-.73925	.22167
	Varianzas iguales no asumidas			-1.061	416.318	.289	-.25879	.24387	-.73816	.22058
Autoestima (17, 14, 12, 9, 28)	Varianzas iguales asumidas	2.846	.092	-1.033	407	.302	-.45493	.44018	-1.32024	.41039
	Varianzas iguales no asumidas			-1.033	403.207	.302	-.45493	.44028	-1.32046	.41061
Necesidad de logro (3, 13, 1, 4)	Varianzas iguales asumidas	1.548	.214	2.011	419	**0.045***	.52336	.26028	.01174	1.03497
	Varianzas iguales no asumidas			2.011	418.971	**0.045***	.52336	.26028	.01174	1.03498
Actitudes Emprendedoras	Varianzas iguales asumidas	1.053	0.306	-0.397	359.000	.691	-.01824	.04591	-.10853	0.07205
	Varianzas iguales no asumidas			-0.397	356.767	.691	-.01824	.04592	-.10855	0.07207

Fuente: Elaboración propia.

*P < 0,05

5.6 Proposición 6 de la investigación

Proposición 6. Las variables independientes edad, sexo, año escolar, madre con negocio propio y padre con negocio propio afectan a la actitud emprendedora de estudiantes de secundaria (12 – 15 años).

Para analizar si las variables independientes edad, sexo, año escolar, cuenta con negocio propio la madre y cuenta con negocio propio el padre afectan a la actitud emprendedora de estudiantes de secundaria (12 – 15 años) hemos realizado un análisis de regresión, es decir, determinar la combinación de variables independientes cuyos cambios son los mejores predictores de los cambios experimentados por la variable dependiente (Lévy y Varela, 2003) (véase la Tabla 55).

Tabla 55. Resumen Análisis de Regresión.

Variable Dependiente												
Variable Independiente	Innovación		Detección de oportunidades		*Locus* de control interno		Autoestima		Necesidad de logro		Actitudes emprendedoras	
	B	Sig.	B	Sig.	B	Sig.	B	Sig.	B	Sig.	B	Sig.
Edad									-0.376	0.010		
Sexo	-0.876	0.041	0.499	0.036					-0.551	0.043		
Año Escolar	-0.674	0.013	-0.360	0.016			-1.288	0.000			3.931	-0.108
Negocio propio de la Madre			-0.725	0.010								
Negocio propio del Padre					-0.563	0.034						
F (Sig.)	5.159	.006[c]	6.127	.000[d]	4.528	.034[b]	20.878	.000[b]	5.225	.006[c]	13.389	.000[b]

Fuente: Elaboración propia

Dado que solamente una variable independiente afecta a la actitud emprendedora hemos creído pertinente hacer el análisis de regresión para las mismas variables independientes y para cada uno de los factores resultantes de la actitud emprendedora por separado. Es decir, como variables independientes: edad, sexo, año escolar, padre con negocio propio y madre con negocio propio; y como variables dependientes: innovación, detección de oportunidades*, locus* de control interno, autoestima y necesidad de logro.

Realizamos el análisis con la variable dependiente Innovación y las variables independientes edad, sexo, año escolar, cuenta con negocio propio la madre y cuenta con negocio propio el padre, para conocer las variables que podrían afectar la Innovación de nuestro colectivo, obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 56. Resumen del modelo con la variable dependiente Innovación.

Resumen del Modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error Std. de la estimación
1	.128[a]	.016	.014	4.087
2	.166[b]	.028	**.022**	4.069

a. Predictoras: (Constante), año escolar

b. Predictoras: (Constante), año escolar, sexo

Fuente: Elaboración propia

Tabla 57. ANOVA (variable dependiente Innovación).

ANOVA[a]

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	100.891	1	100.891	6.039	**.014**[b]
	Residual	6064.807	363	16.707		
	Total	6165.699	364			
2	Regresión	170.858	2	85.429	5.159	**.006**[c]
	Residual	5994.841	362	16.560		
	Total	6165.699	364			

a. Variable Dependiente: Innovación (35, 24, 42, 47, 30, 38, 26)

b. Predictoras: (Constante), año escolar

c. Predictoras: (Constante), año escolar, sexo

Fuente: Elaboración propia

Tabla 58. Coeficientes (variable dependiente Innovación).

Coeficientes

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
		B	Error Std.	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	30.016	.598		50.198	**.000**
	Año escolar	-.663	.270	-.128	-2.457	**.014**
2	(Constante)	**31.357**	.883		35.505	**.000**
	Año escolar	**-.674**	.269	-.130	-2.506	**.013**
	Sexo	**-.876**	.426	-.107	-2.055	**.041**

a. Variable Dependiente: Innovación (35, 24, 42, 47, 30, 38, 26)

Fuente: Elaboración propia

Los resultados muestran que las variables año escolar y sexo explican el 2.2% de la variable dependiente Innovación. Aunque existe una correlación no muy alta pero significativa. En base a estos resultados nuestra fórmula de regresión,

con la cual vamos a pronosticar sería: Y = 31,357 - ,674 (año escolar) - ,876 (sexo).

Posteriormente, realizamos el análisis con la variable dependiente Detección de oportunidades y las variables independientes edad, sexo, año escolar, cuenta con negocio propio la madre y cuenta con negocio propio el padre, para conocer las variables que podrían afectar la Detección de oportunidades de nuestro colectivo, obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 59. Resumen del modelo con la variable dependiente Detección de oportunidades.

Resumen del Modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error Std. de la estimación
1	.135[a]	.018	.016	2.365
2	.186[b]	.035	.030	2.349
3	.213[c]	.045	**.038**	2.338

a. Predictoras: (Constante), negocio propio de la madre

b. Predictoras: (Constante), negocio propio de la madre, año escolar

c. Predictoras: (Constante), negocio propio de la madre, año escolar

Fuente: Elaboración propia

Tabla 60. ANOVA (variable dependiente Detección de oportunidades).

ANOVA[a]

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	40.455	1	40.455	7.231	**.007[b]**
	Residual	2170.735	388	5.595		
	Total	2211.190	389			
2	Regresión	76.387	2	38.193	6.924	**.001[c]**
	Residual	2134.803	387	5.516		
	Total	2211.190	389			
3	Regresión	100.503	3	33.501	6.127	**.000[d]**
	Residual	2110.687	386	5.468		
	Total	2211.190	389			

a. Variable Dependiente: Detección de oportunidades (40, 33, 53)

b. Predictoras: (Constante), negocio propio de la madre

c. Predictoras: (Constante), negocio propio de la madre, año escolar

d. Predictoras: (Constante), negocio propio de la madre, año escolar, sexo

d. Predictoras: (Constante), negocio propio de la madre, año escolar, sexo

Fuente: Elaboración propia

Tabla 61. Coeficientes (variable dependiente Detección de oportunidades).

Coeficientes						
		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
Modelo		B	Error Std.	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	12.943	.512		25.286	**.000**
	Negocio propio de la Madre	-.759	.282	-.135	-2.689	**.007**
2	(Constante)	13.678	.584		23.415	**.000**
	Negocio propio de la Madre	-.733	.280	-.131	-2.615	**.009**
	Año Escolar	-.380	.149	-.128	-2.552	**.011**
3	(Constante)	**12.871**	.697		18.466	**.000**
	Negocio propio de la Madre	**-.725**	.279	-.129	-2.599	**.010**
	Año Escolar	**-.360**	.149	-.121	-2.422	**.016**
	Sexo	**.499**	.237	.105	2.100	**.036**

a. Variable Dependiente: Detección de oportunidades (40, 33, 53)

Fuente: Elaboración propia

Los resultados muestran que las variables cuenta con negocio propio la madre, año escolar y sexo explican el 3.8% de la variable dependiente Detección de oportunidades. Aunque existe una correlación no muy alta pero significativa. En base a estos resultados nuestra fórmula de regresión, con la cual vamos a pronosticar sería: Y = 12,871 - ,725 (cuenta con negocio propio la madre) - ,360 (año escolar) + ,499 (sexo).

También, realizamos el análisis con la variable dependiente *Locus* de control interno y las variables independientes edad, sexo, año escolar, cuenta con negocio propio la madre y cuenta con negocio propio el padre, para conocer las variables que podrían afectar el *Locus* de control interno de nuestro colectivo, obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 62. Resumen del modelo con la variable dependiente *Locus* de control interno.

Resumen del Modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error Std. de la estimación
1	.107[a]	.011	**.009**	2.531

a. Predictoras: (Constante), negocio propio del padre

Fuente: Elaboración propia

Tabla 63. ANOVA (variable dependiente *Locus* de control interno).

ANOVA[a]

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	28.999	1	28.999	4.528	**.034**[b]
	Residual	2497.549	390	6.404		
	Total	2526.548	391			

a. Variable Dependiente: *Locus* de control interno (29, 34, 36)

b. Predictoras: (Constante), negocio propio del padre

Fuente: Elaboración propia

Tabla 64. Coeficientes (variable dependiente *Locus* de control interno).

Coeficientes

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
		B	Error Std.	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	**12.837**	.449		28.598	**.000**
	Negocio propio del Padre	**-.563**	.264	-.107	-2.128	**.034**

a. Variable Dependiente: *Locus* de control interno (29, 34, 36)

Fuente: Elaboración propia

Los resultados muestran que la variable cuenta con negocio propio el padre explica el 0.9% de la variable dependiente *Locus* de control interno. Aunque existe una correlación no muy alta pero significativa. En base a estos resultados nuestra fórmula de regresión, con la cual vamos a pronosticar sería: Y = 12,837 - ,563 (cuenta con negocio propio el padre).

Igualmente, llevamos a cabo el análisis con la variable dependiente Autoestima y las variables independientes edad, sexo, año escolar, cuenta con negocio propio la madre y cuenta con negocio propio el padre, para conocer las variables que podrían afectar la Autoestima de nuestro colectivo, obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 65. Resumen del modelo con la variable dependiente Autoestima.

Resumen del Modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error Std. de la estimación
1	.229[a]	.053	**.050**	4.367

a. Predictoras: (Constante), año escolar

Fuente: Elaboración propia

Tabla 66. ANOVA (variable dependiente Autoestima).

ANOVA[a]

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	398.247	1	398.247	20.878	**.000**[b]
	Residual	7172.158	376	19.075		
	Total	7570.405	377			

a. Variable Dependiente: Autoestima (17, 14, 12, 9, 28)

b. Predictoras: (Constante), año escolar

Fuente: Elaboración propia

Tabla 67. Coeficientes (variable dependiente Autoestima).

Coeficientes

Modelo		Coeficientes no estandarizados B	Error Std.	Coeficientes estandarizados Beta	t	Sig.
1	(Constante)	**15.712**	.626		25.080	**.000**
	Año escolar	**-1.288**	.282	-.229	-4.569	**.000**

a. Variable Dependiente: Autoestima (17, 14, 12, 9, 28)

Fuente: Elaboración propia

Los resultados muestran que la variable año escolar explica el 5% de la variable dependiente Autoestima. Aunque existe una correlación no muy alta pero significativa. En base a estos resultados nuestra fórmula de regresión, con la cual vamos a pronosticar sería: Y = 15,712 – 1,288 (año escolar).

Continuando, realizamos el análisis con la variable dependiente Necesidad de logro y las variables independientes edad, sexo, año escolar, cuenta con negocio propio la madre y cuenta con negocio propio el padre, para conocer las variables que podrían afectar la Necesidad de logro de nuestro colectivo, obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 68. Resumen del modelo con la variable dependiente Necesidad de logro.

Resumen del Modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error Std. de la estimación
1	.126[a]	.016	.013	2.681
2	.162[b]	.026	**.021**	2.670

a. Predictoras: (Constante), edad

b. Predictoras: (Constante), edad, sexo

Fuente: Elaboración propia

Tabla 69. ANOVA (variable dependiente Necesidad de logro).

ANOVA[a]

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	45.015	1	45.015	6.262	**.013**[b]
	Residual	2789.059	388	7.188		
	Total	2834.074	389			
2	Regresión	74.518	2	37.259	5.225	**.006**[c]
	Residual	2759.557	387	7.131		
	Total	2834.074	389			

a. Variable Dependiente: Necesidad de logro (3, 13, 1, 4)

b. Predictoras: (Constante), edad

c. Predictoras: (Constanet), edad, sexo

Fuente: Elaboración propia

Tabla 70. Coeficientes (variable dependiente Necesidad de logro).

Coeficientes

Modelo		Coeficientes no estandarizados B	Error Std.	Coeficientes estandarizados Beta	t	Sig.
1	(Constante)	20.901	1.903		10.984	.000
	Edad	-.362	.145	-.126	-2.502	.013
2	(Constante)	**21.911**	1.959		11.184	.000
	Edad	**-.376**	.144	-.131	-2.602	.010
	Sexo	**-.551**	.271	-.102	-2.034	.043

a. Variable Dependiente: Necesidad de logro (3, 13, 1, 4)

Fuente: Elaboración propia

Los resultados muestran que las variables edad y sexo explican el 2.1% de la variable dependiente Necesidad de logro. Aunque existe una correlación no muy alta pero significativa. En base a estos resultados nuestra fórmula de regresión, con la cual vamos a pronosticar sería: Y = 21,911 - ,376 (edad) - ,551 (sexo).

Finalmente, realizamos el análisis con la variable dependiente Actitudes emprendedoras y las variables independientes edad, sexo, año escolar, cuenta con negocio propio la madre y cuenta con negocio propio el padre, para conocer las variables que podrían afectar las Actitudes emprendedoras de nuestro colectivo, obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 71. Resumen del modelo con la variable dependiente actitudes emprendedoras

Resumen del Modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error Std. de la estimación
1	.197[a]	.039	**.036**	.43014

a. Predictoras: (Constante), año escolar

Fuente: Elaboración propia

Tabla 72. ANOVA

ANOVA[a]

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	2.477	1	2.477	13.389	**.000**[b]
	Residual	61.612	333	.185		
	Total	64.089	334			

a. Variable Dependiente : Actitudes Emprendedoras

b. Predictoras: (Constante), año escolar

Fuente: Elaboración propia

Tabla 73. Coeficientes

Coeficientes

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error Std.	Beta		
1	(Constante)	**3.931**	.066		59.938	**.000**
	Año escolar	**-.108**	.030	-.197	-3.659	**.000**

a. Variable Dependiente: Actitudes Emprendedoras

Fuente: Elaboración propia

Los resultados muestran que la variables año escolar explica el 3.6% de la variable dependiente Actitudes emprendedoras. Aunque existe una correlación no muy alta pero significativa. En base a estos resultados nuestra fórmula de regresión, con la cual vamos a pronosticar sería: Y = 3,931 - ,108 (año escolar).

Resumiendo, los resultados obtenidos para determinar las variables independientes que afectan las Actitudes emprendedoras nos permiten reflexionar sobre lo señalado por Kourilsky, M. L. (1995), quien nos dice que la falta de acceso a la educación emprendedora también tiene graves consecuencias para los jóvenes de estratos sociales medio y alto, aunque muchos están interesados en comenzar un negocio, no hay nada en su historia académica que los prepare con éxito en el proceso emprendedor e identificar una oportunidad de mercado relacionados con sus intereses, pasiones, formación y el desarrollo de oportunidades de mercado y puesta en marcha de un negocio.

Contrastando, tenemos los resultados obtenidos por Misgav (Heilbrunn, 2008) escuela ejemplo de un ambiente educativo excepcional en el que se fomenta la educación empresarial. Esta escuela proporciona un proceso dinámico para cambiar los mecanismos cognitivos de los estudiantes en cuanto a las creencias, los valores y las actitudes que se enfocan en la motivación para los logros, en la preferencia por la innovación y en la disposición activa, así como en las actitudes que representan una condición previa decisiva para la intención y las acciones empresariales. El acceso al conocimiento empresarial se produce principalmente en el entorno del hogar o la familia. Cuando los niños aprenden lo hacen de manera informal por la observación y por ósmosis de conversación en la mesa a la hora de la cena con los padres, abuelos y otros parientes.

Es así como probamos cada una de las proposiciones, obteniendo **los resultados** de la siguiente Tabla 74.

Tabla 74. Resultado de las pruebas de proposición de la investigación.

Prueba de Proposición de investigación		
Proposición 1	Las actitudes emprendedoras de los estudiantes de secundaria (12 – 15 años) decrecen a mayor edad	**No se rechaza**
Proposición 2	Los estudiantes de secundaria (12 – 15 años) con padres emprendedores con negocio propio tienen mayores actitudes emprendedoras	**Se rechaza parcialmente**
Proposición 3	Los estudiantes de secundaria (12 – 15 años) con padres que trabajan tienen mayores actitudes emprendedoras	**Se rechaza**
Proposición 4	Los estudiantes de secundaria (12 – 15 años) de escuelas privadas tienen mayores actitudes emprendedoras que los estudiantes de secundaria (12 – 15 años) de escuelas públicas	**Se rechaza parcialmente**
Proposición 5	Los estudiantes de secundaria (12 – 15 años) de sexo femenino tienen mayores actitudes emprendedoras que los de sexo masculino	**Se rechaza parcialmente**
Proposición 6	Las variables independientes edad, sexo, año escolar, madre con negocio propio y padre con negocio propio afectan a la actitud emprendedora de estudiantes de secundaria (12 – 15 años).	**Se rechaza parcialmente**

Fuente: Elaboración propia

5.7 Norma estadística

Ritchey (2002, p.11) puntualiza que "cualquier estadística está sujeta a la cultura, es decir, es normativa: su interpretación **depende del lugar, tiempo y cultura** donde se observa". Cualquier estadística no tiene sentido si no se establece alguna base de comparación, o sea, una norma estadística.

"La norma estadística es una tasa promedio de ocurrencia de un fenómeno, que puede diferir de una sociedad a otra o de un grupo a otro porque cualquier norma estadística es **influenciada por normas sociales**" (Ritchey, 2002, p.11). Cuando se desea sintetizar una serie de datos cuantitativos que tiene un grupo, pueden utilizarse los percentiles. Esta medida de resumen es apropiado para sintetizar variables cuantitativas. La necesidad del uso de los percentiles (o centiles), según su más actual acepción, surge de las dificultades que aparecen al determinar la validez y límites de normalidad de un parámetro dado (Lejarraga, 2009).

En definitiva, podemos definir los centiles como puntos estimativos de una distribución de frecuencias que ubican un porcentaje de individuos existentes por debajo de ellos y no por encima, La normalidad se encuentra entre el **percentil 16 y 84**. La literatura anglosajona utiliza números ordinales para designarlos: 25º o vigésimoquinto. En el idioma castellano, es preferible usar números cardinales (Lejarraga, 2009).

Las normas de tipo percentil que presentamos nos permite interpretar en el futuro las actitudes emprendedoras de estudiantes de secundaria (12 – 15 años) que respondan a la escala resultante de la presente investigación. En la tabla normativa en percentiles correspondiente a innovación, tenemos que la norma está por encima del percentil 17,6 y por debajo del percentil 79,2 (véase la Tabla 75). Es decir, sumando el valor de las respuestas de las siete variables de innovación y los resultados de estudiantes que caigan entre los percentiles **17,6 y 79,2** podemos argumentar que son más innovadores.

Tabla 75. Tabla normativa en percentiles del factor Innovación.

Innovación (35, 24, 42, 47, 30, 38, 26)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulativo
Válido	7	1	.2	.2	.2
	12	1	.2	.2	.5
	14	1	.2	.2	.7
	15	1	.2	.2	.9
	16	3	.6	.7	1.6
	18	2	.4	.5	2.1
	19	1	.2	.2	2.3
	20	3	.6	.7	3.0
	21	11	2.4	2.6	5.6
	22	14	3.0	3.3	8.9
	23	15	3.2	3.5	12.4
	24	22	4.7	5.2	17.6
	25	27	5.8	6.3	23.9
	26	30	6.4	7.0	30.9
	27	48	10.3	11.2	42.2
	28	29	6.2	6.8	48.9
	29	32	6.8	7.5	56.4
	30	28	6.0	6.6	63.0
	31	41	8.8	9.6	72.6
	32	28	6.0	6.6	79.2
	33	32	6.8	7.5	86.7
	34	26	5.6	6.1	92.7
	35	31	6.6	7.3	100.0
	Total	427	91.2	100.0	
Desaparecido	Sistema	41	8.8		
Total		468	100.0		

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla normativa, en percentiles, correspondiente a Detección de oportunidades, tenemos que la norma está por encima del percentil 29,5 y por debajo del percentil 77,5 (véase la Tabla 76). Es decir, sumando el valor de las respuestas de las tres variables de Detección de oportunidades y los resultados de estudiantes que caigan entre los percentiles **29,5 y 77,5**, podemos argumentar que detectan más oportunidades.

Tabla 76. Tabla normativa en percentiles del factor Detección de oportunidades.

Detección de oportunidades (40, 33, 53)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulativo
Válido	4	3	.6	.7	.7
	5	2	.4	.4	1.1
	6	11	2.4	2.4	3.5
	7	11	2.4	2.4	5.9
	8	16	3.4	3.5	9.4
	9	28	6.0	6.1	15.5
	10	64	13.7	14.0	29.5
	11	75	16.0	16.4	46.0
	12	68	14.5	14.9	60.8
	13	76	16.2	16.6	77.5
	14	51	10.9	11.2	88.6
	15	52	11.1	11.4	100.0
	Total	457	97.6	100.0	
Desaparecido	Sistema	11	2.4		
Total		468	100.0		

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla normativa, en percentiles, correspondiente a *Locus* de control interno, tenemos que la norma está por encima del percentil 28,3 y por debajo del percentil 82,0 (véase la Tabla 77). Es decir, sumando el valor de las respuestas de las tres variables de *Locus* de control interno y los resultados de estudiantes que caigan entre los percentiles **28,3 y 82,0**, podemos argumentar que tienen mayor *Locus* de control interno.

Tabla 77. Tabla normativa en percentiles del factor Locus de control interno.

Locus de control interno (29, 34, 36)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulativo
Válido	3	4	.9	.9	.9
	4	3	.6	.7	1.5
	5	4	.9	.9	2.4
	6	6	1.3	1.3	3.7
	7	9	1.9	2.0	5.7
	8	15	3.2	3.3	8.9
	9	32	6.8	7.0	15.9
	10	57	12.2	12.4	28.3
	11	51	10.9	11.1	39.3
	12	67	14.3	14.6	53.9
	13	62	13.2	13.5	67.4
	14	67	14.3	14.6	82.0
	15	83	17.7	18.0	100.0
	Total	460	98.3	100.0	
Desaparecido	Sistema	8	1.7		
Total		468	100.0		

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla normativa, en percentiles, correspondiente a Autoestima, tenemos que la norma está por encima del percentil 17,4 y por debajo del percentil 82,3 (véase la Tabla 78). Es decir, sumando el valor de las respuestas de las cinco variables de Autoestima y los resultados de estudiantes que caigan entre los percentiles **17,4 y 82,3**, podemos argumentar que tienen mayor Autoestima.

Tabla 78. Tabla normativa en percentiles del factor Autoestima.

Autoestima (17, 14, 12, 9, 28)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulativo
Válido	5	13	2.8	2.9	2.9
	6	10	2.1	2.2	5.1
	7	24	5.1	5.4	10.5
	8	31	6.6	6.9	17.4
	9	41	8.8	9.2	26.6
	10	36	7.7	8.1	34.7
	11	32	6.8	7.2	41.8
	12	20	4.3	4.5	46.3
	13	30	6.4	6.7	53.0
	14	37	7.9	8.3	61.3
	15	35	7.5	7.8	69.1
	16	30	6.4	6.7	75.8
	17	29	6.2	6.5	82.3
	18	20	4.3	4.5	86.8
	19	19	4.1	4.3	91.1
	20	14	3.0	3.1	94.2
	21	12	2.6	2.7	96.9
	22	6	1.3	1.3	98.2
	23	5	1.1	1.1	99.3
	24	2	.4	.4	99.8
	25	1	.2	.2	100.0
	Total	447	95.5	100.0	
Desaparecido	Sistema	21	4.5		
Total		468	100.0		

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla normativa, en percentiles, correspondiente Necesidad de logro, tenemos que la norma está por encima del percentil 23,5 y por debajo del percentil 78,4 (véase la Tabla 79). Es decir, sumando el valor de las respuestas de las cuatro variables de Necesidad de logro y los resultados de estudiantes que caigan entre los percentiles **23,5 y 78,4**, podemos argumentar que tienen mayor Necesidad de logro.

Tabla 79. Tabla normativa en percentiles del factor Necesidad de logro.

Necesidad de logro (3, 13, 1, 4)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulativo
Válido	6	3	.6	.7	.7
	8	2	.4	.4	1.1
	9	5	1.1	1.1	2.2
	10	6	1.3	1.3	3.5
	11	13	2.8	2.8	6.3
	12	16	3.4	3.5	9.8
	13	28	6.0	6.1	15.9
	14	35	7.5	7.6	23.5
	15	67	14.3	14.6	38.1
	16	69	14.7	15.0	53.2
	17	57	12.2	12.4	65.6
	18	59	12.6	12.9	78.4
	19	56	12.0	12.2	90.6
	20	43	9.2	9.4	100.0
	Total	459	98.1	100.0	
Desaparecido	Sistema	9	1.9		
Total		468	100.0		

Fuente: Elaboración propia.

De esta forma, ya contamos con **normas para interpretar** que actitudes emprendedoras tienen estudiantes de secundaria (12 – 15 años) de acuerdo con la muestra estudiada en la presente investigación.

5.8 Resumen

En este capítulo se emplearon herramientas estadísticas para probar cada una de las proposiciones de la investigación planteadas. Según los resultados obtenidos, podemos argumentar lo siguiente:

La proposición 1: Las actitudes emprendedoras de estudiantes de secundaria (12 – 15 años) decrecen a mayor edad. Tras el análisis de varianza unidireccional ANOVA, podemos argumentar que la proposición no se rechaza, es decir, estudiantes de secundaria de 12 años son más innovadores y con mayor autoestima, mientras que los de 11 son los que tienen mayor necesidad de logro.

La proposición 2: Estudiantes de secundaria (12 – 15 años) con padres emprendedores con negocio propio tienen mayores actitudes emprendedoras. Después de la pruebas t y un análisis de varianza unidireccional ANOVA, podemos argumentar que la proposición se rechaza parcialmente, es decir, estudiantes (12 – 15 años) cuyas madres cuenta con negocio propio detectan mayormente oportunidades y tienen más *locus* de control interno. De igual forma, estudiantes con padres que poseen negocio propio tienen mayor *locus* de control interno.

Complementariamente, probamos las variables respuestas de la proposición 2: "tú mamá trabaja", "tú papá trabaja" y "quien de tus familiares o amigos tienen negocio propio" con dos pruebas *t* y un análisis de varianza unidireccional ANOVA, respectivamente, obteniendo como resultados en los tres casos significancias por arriba de 0,05, indicando que no hay diferencias. Por lo tanto, podemos concluir que el hecho de que el papá y la mamá trabajen y tengan familiares o amigos con negocio propio no influye en las actitudes emprendedoras de estudiantes de secundaria (12 – 15 años).

La proposición 3. Estudiantes de secundaria (12 – 15 años) con padres que trabajan tienen mayores actitudes emprendedoras. Después de pruebas *t*, el resultado es que la proposición se rechaza, es decir, estudiantes de secundaria (12 – 15 años) con papá y mamá que trabajan no influyen en sus actitudes emprendedoras.

La proposición 4: Estudiantes de secundaria (12 – 15 años) de escuelas privadas tienen mayores actitudes emprendedoras que estudiantes de secundaria (12 – 15 años) de escuelas públicas. Después de una prueba t resulta parcialmente rechazada, es decir: estudiantes de secundaria (12 -15 años) de escuelas privadas tienen mayor detección de oportunidades mientras que los de escuelas públicas tienen mayor autoestima.

La proposición s 5. Estudiantes de secundaria (12 – 15 años) de sexo femenino tienen mayores actitudes emprendedoras que los de sexo masculino. Tras

probar la proposición con una prueba *t*, vimos que se rechaza parcialmente, es decir, las mujeres estudiantes de secundaria (12 – 15 años) tienen mayor Innovación y Necesidad de logro, mientras que los hombres estudiantes de secundaria (12 – 15 años) tienen mayor Detección de oportunidades.

La proposición 6. Las variables independientes edad, sexo, año escolar, madre con negocio propio y padre con negocio propio afectan a la actitud emprendedora de estudiantes de secundaria (12 – 15 años). Después del análisis de regresión encontramos que solamente una variable independiente afecta a la actitud emprendedora.

CAPITULO VI.
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Esta investigación se realizó en escuelas secundaria del Estado de México, por lo que las conclusiones del estudio empírico no son generalizables al resto de México ni de otros países. No obstante, son muy importantes para **dar respuesta** a **los objetivos planteados** en la presente investigación, es decir, conocer las actitudes emprendedoras de estudiantes de secundaria (12 – 15 años) y poder hacer recomendaciones, si se da el caso, sobre la inclusión del emprendimiento en la educación secundaria.

6.1 Principales conclusiones

El objetivo general establecido en la presente investigación era **realizar un análisis exploratorio de actitudes emprendedoras** en estudiantes de educación secundaria (12 - 15 años) del área de la ciudad de México específicamente de las escuelas localizadas en el municipio de Naucalpan, Tlalnepantla y Tepotzotlán. En base a este objetivo general, se establecieron objetivos específicos de donde se desprendieron las siguientes proposiciones de investigación:

1. Las actitudes emprendedoras de los estudiantes de secundaria (12 – 15 años) decrecen a mayor edad.

   Con los resultados obtenidos cumplimos con esta proposición 1, que empíricamente no se rechazó y se mostró que nuestro colectivo era innovador tenía mayor autoestima, mayor necesidad de logro y mayor *locus* de control interno. De igual manera, con este resultado cumplimos con el objetivo específico: Identificar si las actitudes de los estudiantes de secundaria (12 – 15 años) se ven afectadas por su edad.

2. Los estudiantes de secundaria (12 – 15 años) con padres emprendedores con negocio propio tienen mayores actitudes emprendedoras.

   Con los resultados cumplimos con esta proposición 2, que empíricamente se rechazó parcialmente, es decir, los estudiantes cuyos padres son

emprendedores resultaron con mayor detección de oportunidades y *locus* de control interno. Contrariamente, los familiares o amigos no influyen en los estudiantes de nuestro colectivo. Este resultado nos permitió cumplir con el objetivo: Identificar las actitudes emprendedoras en estudiantes de secundaria (12 – 15 años) con padres emprendedores.

3. Los estudiantes de secundaria (12 – 15 años) con padres que trabajan tienen mayores actitudes emprendedoras.

   Con los resultados obtenidos cumplimos con esta proposición 3, que empíricamente muestran que el hecho de que los papás y mamás de estudiantes de secundaria (12 – 15 años) trabajen no influye en sus actitudes emprendedoras. De igual forma, con este resultado cumplimos con el objetivo: Identificar las actitudes emprendedoras en estudiantes de secundaria (12 – 15 años) con padres empleados por una empresa.

4. Los estudiantes de secundaria (12 – 15 años) de escuelas privadas tienen mayores actitudes emprendedoras que los estudiantes de secundaria (12 – 15 años) de escuelas públicas.

   Con los resultados obtenidos cumplimos con esta proposición 4, que empíricamente muestran que si hay diferencia entre estudiantes de escuelas privadas y públicas. Específicamente los estudiantes de escuelas privadas tienen mayor detección de oportunidades, mientras que estudiantes de escuelas públicas tienen mayor autoestima. Comparando cada una de las escuelas los resultados mostraron que los estudiantes de la escuela 1, son más innovadores, mayormente detectan oportunidades y tienen mayor necesidad de logro. Estos resultados nos permitieron cumplir con el objetivo: Identificar las actitudes emprendedoras en estudiantes de secundaria (12 – 15 años) según estudien en una escuela pública o privada.

5. Los estudiantes de secundaria (12 – 15 años) de sexo femenino tienen mayores actitudes emprendedoras que los de sexo masculino.

   Con los resultados obtenidos cumplimos con esta proposición 5, que empíricamente se rechazó parcialmente ya que en nuestro colectivo las mujeres tienen mayor Innovación y Necesidad de logro, mientras que los

hombres tienen mayor Detección de oportunidades. También, nos permitió cubrir el objetivo: Identificar las actitudes emprendedoras en estudiantes de secundaria (12 – 15 años) según sean hombres o mujeres.

6. Las variables independientes edad, sexo, año escolar, madre con negocio propio y padre con negocio propio afectan a la actitud emprendedora de estudiantes de secundaria (12 – 15 años).

   Con los resultados obtenidos cumplimos con esta proposición 6, que empíricamente mostró que la variable año escolar explica la variable dependiente Actitudes emprendedoras, existiendo una correlación significativa. Este resultado nos permitió cumplir con el objetivo: Identificar variables independientes que afectan las actitudes emprendedoras de estudiantes de secundaria (12 – 15 años).

Entre las principales contribuciones de este estudio podemos destacar la aportación de mayor conocimiento sobre el emprendedor, sus actitudes, el proceso de emprendimiento y los programas de formación emprendedora para adolescentes. La revisión que se realizó sobre los programas, organizaciones e instituciones regionales, nacionales o globales dedicadas a fomentar las actitudes emprendedoras de los adolescentes en diferentes países. La revisión de estudios anteriores enfocados en descubrir las características del perfil emprendedor, necesarias para el emprendimiento. La revisión de instrumentos de evaluación de actitudes emprendedoras. Y, la propuesta de diseño de un programa formativo enfocado al desarrollo de actitudes y competencias emprendedoras basándose en el modelo conceptual del presente estudio.

Otra valiosa contribución de la presente investigación es que está enfocada en estudiantes de secundaria (12 – 15 años) a diferencia de estudios que se centran en estudiantes de nivel licenciatura. Durante la investigación, pudimos darnos cuenta de que, aunque existe un número mucho menor de investigaciones sobre actitudes emprendedoras en adolescentes, **existen esfuerzos importantes** por parte de los gobiernos, instituciones y organizaciones para incrementar el desarrollo de las actitudes emprendedoras

de los jóvenes y niños estudiantes de educación primaria y secundaria. Es más, en algunos países ya forma parte de los programas de estudio o como actividades extraescolares.

Asimismo, una gran contribución de esta tesis es un instrumento de medición de actitudes emprendedoras para estudiantes de secundaria (12 – 15 años) que miden las variables Innovación, Detección de oportunidades, *Locus* de control interno, Autoestima y Necesidad de logro.

Con los resultados obtenidos, podemos argumentar que es primordial aprovechar y desarrollar las actitudes emprendedoras en los adolescentes para que en un futuro lleguen a **crear una empresa**, contribuyendo de esta forma con el crecimiento económico del país.

De acuerdo con varios autores que hemos revisado a lo largo de la investigación, está comprobado empíricamente, el **vínculo positivo entre la actividad empresarial y resultados económicos** (Varadarajan et al., 2010), por lo que, en estos tiempos de crisis financiera mundial, es de suma importancia impulsar la formación emprendedora de estudiantes para incrementar la creación de empresas en un país. De ahí que nuestra investigación insiste a que se inicie la formación empresarial a edad temprana para lograr, a medio y largo plazo, el crecimiento de la economía, el bienestar social y principalmente que se creen fuentes de trabajo.

Una importante conclusión general es que, aunque los adolescentes cuentan con algunas actitudes emprendedoras, **existen otras por desarrollar** en ellos que se pueden incluir en los programas educativos tanto de primaria como de secundaria y así aprender sobre el emprendimiento de forma práctica.

Tal y como afirma *The World Bank* (2011, p.1), México está enfrentando "un reto a largo plazo que es la **caída en productividad y competitividad**". La situación es preocupante, ya que de ocupar el puesto 34 en 1998 en el *Global Competitiveness Report*, pasó en 2010 a ocupó el puesto 66. Además, dentro del mismo informe, la calificación que obtuvo México en educación universitaria

colocó al país en el puesto 79, mientras que en calidad de la educación obtuvo el puesto 120 de 139 economías (*The World Bank*, 2011). Por todo lo anterior, es urgente ir implementando la formación emprendedora en la educación primaria y secundaria, tomando el ejemplo de otros países que llevan tiempo haciéndolo.

Desafortunadamente, los niños mexicanos siguen cursando pocos años en la educación formal y no se benefician de ella tanto como deberían. Muchos niños, especialmente los más pobres, todavía dejan la escuela **antes de completar la educación obligatoria**. La Alfabetización y las habilidades numéricas de estudiantes son, con mucho, los más bajos de todos los países de la OCDE. Además, hay que advertir que la transición entre la escuela y el trabajo también presenta algunas debilidades importantes para estudiantes al no poder encontrar un trabajo acorde con sus capacidades (Mittelstädt y Cerri, 2008).

Tanto en el ámbito teórico como en el empírico, existen evidencias sobre el papel positivo que tiene el nacimiento de empresas en el crecimiento económico. También se ha demostrado una **relación positiva entre empleo y creación de nuevas empresas**. Hay que tener en cuenta que la contribución de la creación de empresas sobre el empleo puede demorarse hasta 10 años, de tal manera que los efectos más significativos en el empleo pueden ser atribuidos a la creación de empresas ocurrida durante los cinco años anteriores (Angelelli y Prats, 2005).

De acuerdo con Mittelstädt y Cerri (2008), aunque la percepción cultural sobre la actividad empresarial en México, en general, es positiva, las oportunidades para la educación empresarial siguen siendo escasas. En las empresas, la **falta del impulso innovador** a menudo refleja la gestión de estilo antiguo donde se impide tanto la contratación de gestores altamente calificados como las adquisiciones de servicios que ofrecen empresas sofisticadas.

Al concluir este estudio, podemos argumentar que, como lo sostiene el WEF (Volkmann et al., 2009), tanto la innovación como el emprendimiento **ofrecen un camino a seguir** para resolver los desafíos globales del siglo XXI, la

construcción del desarrollo sostenible, la creación de empleos, la generación y la recuperación del crecimiento económico y en general fomentar el bienestar humano.

Es conveniente resaltar algunos puntos importantes sobre la educación en emprendimiento de los autores mencionados con anterioridad. Principalmente, hay que recordar que se trata de una alternativa de medio a largo plazo y que hay **que incrementar la oferta** de educación en emprendimiento tanto en el del sistema educativo del país como en la educación extraescolar, ya que nos enfrentamos con un problema de falta de impulso innovador, que se refleja en el sector empresarial y en el crecimiento de la economía informal[71].

6.2 Principales limitaciones

Consideramos que la principal limitación del presente estudio es el número de escuelas que **aceptaron participar**, las cuales mayormente pertenecen a la clase media, dejando sin representación otros estratos sociales. Resultando en una muestra de conveniencia.

Otra limitante es que las instituciones y organizaciones que **dan apoyo y fomentan** el emprendimiento entre adolescentes alrededor del mundo, que localizamos en este estudio, fue de forma aleatoria, lo que significa que no son todas las que existen a la fecha.

Finalmente, como se trata de un estudio **correlacional sólo podemos establecer relaciones.** Es un estudio que está iniciando lo que significa que habría que comprobarlo con otros casos y otras muestras para confirmar su validez.

A continuación, ofrecemos algunas **recomendaciones relevantes**, las cuales sugerimos que sean consideradas e incluidas en los programas de educación secundaria.

[71] De acuerdo con la RAE, significa vendedor ambulante.

6.3 Principales implicaciones y recomendaciones

6.3.1 Importancia de la formación de emprendedores

Es importante recordar que prácticamente todas las actividades que **se aprenden de niño** se usan al llegar a la madurez. Dentro de las principales actividades imaginativas de jóvenes de 13 a 18 años está la participación imaginaria en las historias de acción de otros, al escuchar una historia o al leerla (Cohen y Mackeith, 1993), de ahí la importancia de transmitir historias de éxito de emprendedores de su localidad, región, país o país extranjero.

Podemos sugerir que el comportamiento emprendedor de los niños, una vez definido y entendido, puede ser alentado en el contexto de aprendizaje y así incrementar el potencial del desarrollo económico (Shepard, 2004). Las políticas que pueden adoptarse para **acelerar la actividad emprendedora,** según sostienen Kovalainen (2005) son: 1) el emprendimiento debe incluirse en la educación básica, que representa una plataforma excelente para promover el conocimiento sobre emprendimiento; 2) debe efectuarse la promoción de las mejores prácticas y las historias de éxito para demostrar que todo mundo puede hacerlo; 3) diseñar programas de educación que se enfoquen en desarrollo de habilidades y cambio de actitudes; 4) la educación para la formación de empresas debe ser guiado por personas que ya están en los negocios; 5) incrementar el número de instituciones que ofrecen educación en emprendimiento; 6) desarrollar un esquema de financiamiento específicamente para el arranque de empresas; 7) procesos de arranque de empresas rápidos en cuanto a trámites gubernamentales.

Es de suma importancia tener en cuenta lo especificado por Jackson y Rodkey, (1994 p. 375) “además de los padres, las escuelas son de las instituciones de mayor influencia en la formación de actitudes de los niños”. Esto nos lleva a enfatizar la importancia de desarrollar también **las actitudes emprendedoras de los educadores**; de esta forma, las escuelas pueden alentar sistemáticamente el desarrollo de las actitudes que conducen a la creación de una economía emprendedora (Jackson y Rodkey, 1994).

Para Chell y Athayde (2009), una estructura social, el contexto y situación personal moldean actitudes y comportamientos, de ahí que sea importante que exista una estructura social que fomente el **desarrollo personal de los jóvenes**, sus aspiraciones, las de la sociedad y la economía. Claramente, la estructura social es más amplia que el sistema educativo e incluye las familias de los jóvenes y a la comunidad. La estructura social también es dinámica y evolutiva, es más, dentro de la escuela, puede ser utilizada como una forma de organizar la enseñanza y el aprendizaje informal para satisfacer las necesidades individuales de personas jóvenes.

Es evidente, enfatizan Frank et al. (2005), que estudiantes con una orientación empresarial especialmente fuerte o con una pronunciada inclinación hacia **la creación de una empresa**, adoptan claramente los métodos de trabajo en equipo y trabajo empresarial con mayor frecuencia, lo que nos da una idea de la importancia de los métodos de instrucción. En los resultados del estudio de Frank, et al. (2005), dejan claro que la orientación emprendedora y las inclinaciones de creación de un negocio entre estudiantes pueden muy bien estar influenciadas por la educación escolar.

De la misma manera, Bell-Rose y Payzant (2008) enfatizan también que los líderes económicos y académicos están pidiendo un incremento en la autorregulación de la **iniciativa, pensamiento crítico y habilidades de aprendizaje**, de por vida, entre los jóvenes, para satisfacer las necesidades, cada vez mayores, de la economía del conocimiento.

Asimismo, señalan Bell-Rose y Payzant (2008), la educación emprendedora es la respuesta a la pregunta de cómo podemos desarrollar una iniciativa sistemática para mantener a los jóvenes en la escuela, adquiriendo **aprendizaje académico y habilidades de trabajo eficaz**, motivándolos para ser productivos y comprometidos con sus comunidades y la economía. La educación emprendedora es una herramienta importante para ayudar a cada niño a explorar y desarrollar su conocimiento académico, liderazgo y habilidades para la vida, así como su potencial.

Por otro lado, para Varadarajan et al. (2010), la inversión en educación sobre emprendimiento es valiosa. Preparar a estudiantes de hoy en día para el éxito y el eventual liderazgo en el nuevo mercado global es una de las **responsabilidades más importantes de la educación** hoy en día. Los formuladores de políticas en Europa y los EE.UU. creen que un mayor emprendimiento es necesario para alcanzar mayores niveles de crecimiento económico e innovación. De hecho, investigación empírica apoya los vínculos positivos entre la actividad empresarial y resultados económicos, como ya habíamos señalado al inicio de este apartado.

En el Foro Económico Mundial de Educación Global, se lanzó la iniciativa de Educación Global (en adelante GEI, 2011) sobre América Latina, donde se resaltó que la **integración de la innovación y el pensamiento empresarial** en el proceso educativo es un requisito previo para construir y promover las habilidades del siglo XXI, aptitudes, actitudes y mentalidad emprendedora que los jóvenes de la región deben adquirir para tener éxito y crear oportunidades. Algunos países ya han comenzado a desarrollar sus ecosistemas empresariales, pero tienden a centrarse en el nivel de educación superior, de ahí la importancia de señalar que los autores coinciden en iniciar esta educación desde que se es niño.

Coincidimos con el GEI (2011) en que la brecha entre las habilidades y el empleo se está ampliando, es más, muchos países de América Latina se van quedando atrás de otros países del mundo, en términos de empleabilidad de la juventud. **La región debe invertir** en el desarrollo de habilidades emprendedoras y de innovación para construir desarrollo económico sustentable, crear empleos y aumentar la competitividad. Esto sólo se puede lograr a través de asociaciones, ya que una sola entidad o sector no es capaz de impulsar las medidas necesarias. A este respecto, el GEI (2011) propone:

1. Fomentar el emprendimiento de manera más amplia para cambiar la percepción de la sociedad sobre lo que significa el emprendimiento y ser emprendedor, ya que el emprendimiento y la innovación están impulsando **nuevas formas de aprender**, vivir y trabajar. Al este respecto, algunas acciones sugeridas son: aumentar la concientización y el interés en el

emprendimiento por medio de campañas, aprovechar los medios de comunicación para proporcionar historias de emprendedores exitosos e integrar a los emprendedores en el aula.

2. Aumentar la conciencia y construir el compromiso político para la **educación sobre emprendimiento**. Las acciones sugeridas son: construir sobre el trabajo existente en políticas y directrices, y promover las políticas de la educación sobre emprendimiento.
3. Aprovechar y magnificar las **buenas prácticas** a través de asociaciones entre múltiples interesados. Estudiantes deben tener la oportunidad de experimentar el emprendimiento. Las acciones sugeridas son: identificar y compartir buenas prácticas y ampliar el alcance de las existentes buenas prácticas.
4. Asegurar las medidas adecuadas y que se **establezcan incentivos**. Las acciones sugeridas son: desarrollar medidas e indicadores educativos del emprendimiento.
5. Formar, desarrollar y **motivar a los profesores**. Las acciones sugeridas son: compartir las mejores prácticas mundiales en la formación docente y adoptar las normas internacionales y desarrollar programas de capacitación para los educadores del emprendimiento.
6. Poner en marcha **proyectos piloto**, cuyas acciones sugeridas son: desarrollar una plataforma en línea para compartir materiales de la educación sobre emprendimiento en América Latina. Iniciar alianzas entre ciudades y regiones de América Latina. Unir fuerzas en las iniciativas existentes.

Al igual que los autores antes mencionados, el GEI (2011) enfatiza que el desarrollo de habilidades y mente emprendedora debe ser abordado a lo largo de todo el sistema educativo, así como fuera de la educación formal. Los sistemas deben cambiar para enfocarse en las **habilidades del siglo XXI**. El emprendimiento debe ser incorporado en el curriculum de todos los niveles; sin embargo, los programas deben adaptarse a cada grupo de edad. Finalmente, el GEI (2011) concluyó que las empresas y la sociedad civil deben trabajar juntos para promover la educación sobre el emprendimiento y que, para ello, es imprescindible cambiar la forma en que los niños son educados desde muy

temprana edad. El grupo estuvo de acuerdo en que todo debería tener igualdad de acceso a la educación y que el mejorar la calidad de la educación obviamente significa centrarse en la formación de los profesores.

Definitivamente, México enfrenta un problema de calidad y cantidad de la educación, como acertadamente lo señala el Banco Mundial (2011). Por un lado, es un hecho que en materia de cobertura educativa casi todos los niños del país, con edades comprendidas entre los 5 y 14 años, van a la escuela. No obstante, respecto a la calidad educativa aún **hay mucho por hacer**. En el año del 2012, la Presidencia de la República presentó ante el Congreso de la Unión la esperada Reforma Educativa, la cual principalmente consiste en mejorar la calidad de la educación primaria y secundaria a través de mejorar la calidad de los docentes.

6.3.1.1 Desarrollo de actitudes emprendedoras

Peter Drucker (citado en el WEF, 2009, p.10) señala acertadamente que "casi todo lo que se ha oído acerca del emprendimiento es erróneo, ya que **no es mágico, ni misterioso** y no tiene nada que ver con los genes, sino que se trata de una disciplina y, como cualquier otra, puede ser aprendida". También es importante considerar lo enfatizado por Lepoutre et al. (2010): que los programas de educación sobre emprendimiento deben comenzar a una edad temprana, ya que los jóvenes suelen ser más abiertos a la libre exploración y generalmente están más dispuestos que la mayoría de los adultos a desafiar la sabiduría recibida y prejuicios sociales.

Respecto a la actitud, Robinson et al. (1991) puntualizan que puede ser considerada como una manera dinámica de interacción con la que una persona se relaciona con el objeto de la actitud, cambiando a través del tiempo y de una situación a otra. Dado que las actitudes están abiertas al cambio, las actitudes emprendedoras pueden ser **influenciadas por los educadores y los profesionales**, razón por la cual el modelo tripartito de la actitud, de acuerdo con Rosenberg (1960), sugiere maneras de iniciar el cambio al influir en los pensamientos, sentimientos, e intenciones de comportamiento, con respecto al

emprendimiento y las formas conexas de actitudes como la innovación, logro, autoestima y control personal. (Robinson et al., 1991).

De igual forma, Frank et al. (2005) resaltan la importancia de realizar proyectos relacionados con el negocio, tales como: las empresas simuladas y los proyectos de jóvenes emprendedores, que permiten a estudiantes **experimentar** el contexto del autoempleo. En el análisis de Frank et al. (2005), queda demostrado que el proceso de la educación contribuye de forma decisiva al desarrollo de la orientación emprendedora, donde la orientación empresarial de la escuela tiene un efecto para el desarrollo de las inclinaciones de arranque de un negocio y donde los métodos de enseñanza orientados al trabajo en equipos son particularmente eficaces. También queda demostrado que la experiencia de estudiantes en el liderazgo y la organización, que pueden adquirir en un curso de proyectos, son un importante predictor del desarrollo de actitudes emprendedoras y de una pronunciada inclinación hacia el inicio de un negocio.

Hay que considerar y aprovechar lo concluido por Heilbrunn (2008), quien señala que la escuela parece ofrecer un **proceso dinámico de cambio** de los mecanismos cognitivos en estudiantes en términos de creencias, valores y actitudes que se centran en la motivación de logro, la preferencia por las innovaciones y la disposición proactiva, y las actitudes que son precondiciones cruciales para intenciones empresariales y acciones.

La educación es fundamental para el desarrollo de actitudes, aptitudes y comportamientos en la mentalidad de los jóvenes y maduros emprendedores. Asimismo, hay una fuerte **necesidad de reformas** para hacer la educación económica, responsable, y accesible y con paridad entre la cantidad y la calidad (Varadarajan et al., 2010).

Carey y Matley (2010) subrayan que la educación en disciplinas creativas se caracteriza por **ambientes para el aprendizaje experimental**, basados en proyectos y reseñas regulares de igual a igual. Por otra parte, con frecuencia es guiada por los educadores, que también son practicantes profesionales en sus

respectivos campos de especialidad, por lo que sería conveniente hacer extensivo, en los programas de educación básica y secundaria del país, lo practicado en las disciplinas creativa.

En consecuencia, la pregunta en este momento sería **qué enseñar** sobre emprendimiento. A este respecto, el WEF (Volkmann et al., 2009) propone lo siguiente: mejora de los comportamientos y las mentalidades empresariales; auto construcción de la confianza, la autoeficacia y el liderazgo; creatividad, innovación y la capacidad de pensar "fuera de la caja" para resolver los problemas; gestionar la complejidad y la imprevisibilidad; negocio básico y habilidades financieras; identificación de oportunidades; cómo construir, financiar y hacer crecer empresas; habilidades de negociación; construcción de redes de contactos y el capital social.

El WEF (Volkmann et al., 2009) también responde a la pregunta de **cómo enseñar** el emprendimiento, lo cual se puede hacer mediante la utilización de pedagogías centradas en el aprendizaje interactivo; programas y proyectos multidisciplinarios como: estudios de casos, juegos, simulaciones y concursos de planes de negocios; uso extensivo de imágenes, herramientas digitales y multimedia; aprendizaje experimental; laboratorios de aprendizaje experimental (ensayo y error): proyectos, pasantías en empresas de nueva creación; impartiendo tutoría y guía; interactuando con emprendedores. Todo lo anterior es de gran ayuda al momento de desarrollar y actualizar los programas educativos.

Otra importante pregunta es **dónde debe impartirse** este tipo de enseñanza sobre emprendimiento. Sobre esto, el WEF (2009) puntualiza que se puede llevar a cabo en todos los niveles del sistema de educación formal (primaria, secundaria, terciaria o superior), a través de todas las disciplinas, mediante cursos obligatorios y optativos, en los sistemas de educación informales (después de la escuela y otros), en escuelas locales e instituciones de capacitación, en los centros comunitarios, ONG, instituciones gubernamentales, bancos, etc., en programas de formación y capacitación en el lugar de trabajo y mediante el aprendizaje permanente.

Finalmente, la respuesta a la última pregunta sobre educación en emprendimiento **quién es sujeto** a recibir educación sobre emprendimiento, nos dice el WEF (Volkmann et al., 2009) que la respuesta sería: estudiantes; los maestros y administradores escolares; los profesores y capacitadores; gente de negocios y líderes de otros sectores; los emprendedores; mentores, entrenadores y asesores.

Por otro lado, de acuerdo con la Agencia Ejecutiva para la Educación Audiovisual y Cultura (*Education Audiovisual and Culture Executive Agency*, 2012, en adelante EACEA), dado que la educación es la clave para dar forma a las actitudes habilidades y cultura de jóvenes, es vital que se aborde la educación sobre emprendimiento a una temprana edad. Dentro de la agenda sobre educación y formación del marco estratégico para Europa 2020 (EACEA, 2012) la cooperación, educación y formación tiene como su cuarto objetivo de largo plazo mejorar la creatividad e innovación, incluido el emprendimiento, en todos los niveles de educación y formación, por lo que es necesario integrarlos en los sistemas educativos.

Por lo anterior, destacan tres programas insignia: juventud en movimiento, un programa de nuevas cualidades y empleos, y la unión por la innovación. Esto refleja claramente el **amplio reconocimiento** de la importancia de la educación sobre el emprendimiento en Europa (EACEA, 2012) tendencia que debemos considerar e implementar los países de Latinoamérica.

Complementariamente, tal y como señala el GEI (2011), las habilidades como el liderazgo y la autoeficacia son un componente clave para todas las edades. Así tenemos que, para los jóvenes estudiantes en la escuela primaria, la **sensibilización y la generación de intereses son importantes**, mientras que para estudiantes de escuelas vocacionales, secundarias y universitarias, la educación sobre emprendimiento debe ser más experimental.

Finalmente, como concluye Lepoutre et al. (2010) en su investigación, los programas de educación sobre emprendimiento en las escuelas secundarias

ofrecen una **herramienta para inculcar** actitudes emprendedoras y competencias entre estudiantes a una edad temprana. Su efecto depende de la intensidad y la experiencia del propio programa y de cómo lo evalúan estudiantes. Cuánto más altos sean los niveles de intensidad y de experiencia, mayor será el impacto positivo en el cambio de intención emprendedora, creatividad, deseo percibido, viabilidad percibida y la propensión a actuar.

En los siguientes apartados, revisaremos puntos críticos a considerar en educación sobre emprendimiento, tomando cada una de las actitudes emprendedoras resultantes del estudio empírico.

a) Innovación

En la literatura actual, el emprendimiento está cada vez más asociada con la creatividad, la innovación y la solución de problemas en lugar de la mera obtención de beneficios (Frank, 2007). Los jóvenes pueden tener dificultades para **transferir ideas de un tema a otro** y hacer conexiones entre ellos, pero los proyectos interdisciplinarios se pueden utilizar para explorar un tema y permitir a los jóvenes ser más creativos y aventureros en su pensamiento, sobre todo cuando no están siendo evaluados formalmente. Estos proyectos pueden permitirles ver hasta dónde están dispuestos a asumir riesgos (Chell y Athayde, 2009).

Chell y Athayde (2009) indican que hay una necesidad de educar a los jóvenes para este rápido mundo cambiante. Varios gobiernos han tomado diversas iniciativas para la educación secundaria. Además, los organismos no gubernamentales también **han proporcionado oportunidades** para desarrollar las habilidades y comportamiento apropiados en los jóvenes. Las actitudes y comportamientos tienden a vincularse y dar lugar a una forma particular de trabajo. Una actitud adoptada es la innovación, la cual se refleja con una actitud positiva hacia el cambio, una disposición a adoptar nuevas formas de hacer cosas y una manera de trabajar flexible y abiertos a nuevas y diferentes ideas.

De acuerdo con Bandura (1986), la originalidad consiste en gran medida en sintetizar las experiencias y en nuevas formas de pensar y de hacer las cosas. Cuando las personas están expuestas a modelos que difieren en su estilo de pensamiento y comportamiento, rara vez modelan su comportamiento exclusivamente después de **una única fuente**, y no adoptan todos los atributos de sus modelos preferidos; más bien, combinan diversos aspectos de diferentes modelos en nuevas amalgamas[72] que difieren de las fuentes individuales. Debido a que la variedad de lo que se adopta parte de la diversidad de lo que se observa, las personas expuestas crean nuevas combinaciones de características.

Es un hecho que las personas innovadoras tienen mucha demanda. Para Chell y Athayde (2009), los adolescentes pueden **presentar un potencial innovador** incluso si aún no han tenido la oportunidad y la motivación para aprovechar sus ideas. Las políticas actuales podrían ofrecer una oportunidad para desarrollar las actitudes innovadoras y comportamientos de los jóvenes. La vida de las personas jóvenes se forma en primer lugar por sus familias y luego por la educación formal y las actividades no formales dentro y fuera de la escuela.

Bandura (1986) señala que el logro creativo no surge del vacío, en parte se construye sobre las innovaciones anteriores de otros. El modelado[73] probablemente contribuye más al desarrollo de la creatividad en la creación de nuevos estilos. Los innovadores logran la novedad con la incorporación de **nuevos elementos** en las formas tradicionales. Una vez iniciadas las experiencias con nuevas formas, crean mayores cambios evolutivos. Una salida parcial de la tradición al tiempo puede convertirse en una nueva dirección. El progreso de la carrera artística y musical a través de distintos períodos nos proporciona muchos ejemplos notables de este proceso. En sus primeras obras, Beethoven adoptó las formas clásicas de Haydn y Mozart, aunque con mayor expresividad emocional, lo que presagió la dirección de su desarrollo artístico. De igual forma, los innovadores en ciencia y tecnología hacen uso de las

[72] De acuerdo con la RAE amalgamas significa “unión o mezcla de cosas de naturaleza contraria o distinta”.

[73] De acuerdo con la RAE modelar, en su segunda acepción, significa “configurar o conformar algo no material".

contribuciones de los demás para construir algo nuevo a partir de sus propias experiencias.

Así como las actitudes pueden aprenderse, enfatizan Chell y Athayde (2009), también pueden modificarse con un proceso conocido como aprendizaje social, que se basa en la experiencia e implica a gente joven desarrollando actitudes, creencias y valores acordes con conductas y metas de una persona joven. Así, por ejemplo, haciendo a los **jóvenes mentores** se desarrolla una actitud diferente (una mayor responsabilidad por sus compañeros) y la creencia de que un mentor es de gran ayuda para los jóvenes. Al valorar su nueva responsabilidad, es probable que sean más conscientes de su propia conducta y mejoren sus habilidades sociales, todo a través de la experiencia de convertirse en un mentor.

Así tenemos que la innovación es impulsada por el empeño humano, el reconocimiento y el desarrollo de una idea juzgada para traer **beneficios sociales y económicos**, señalan Chell y Athayde (2009). El proceso es claramente cognitivo basado en la experiencia y la capacidad de los individuos de traducir y transformar sus conocimientos e ideas en algo que otros valoran como novedoso.

Mittelstädt y Cerri (2008), en su informe de la OECD, especifican que, en los últimos años, México ha puesto creciente énfasis en la política empresarial como medio principal para **estimular la innovación**. La Globalización en curso y el cambio asociado a una economía basada en el conocimiento han reavivado el interés mundial en la creación de empresas como un agente importante de la innovación.

Estudios realizados en países donde el desarrollo y la competitividad se basan en la innovación muestran que los emprendedores potenciales extraen un mayor rendimiento si se enfoca este aprendizaje de manera práctica (Corduras et al., 2010). Manos a la obra en las actividades es lo que enseña a los niños, acompañado de componentes específicos como: videos animados, sitios web, y guías de actividades de grupo. Estos recursos ayudan a los jóvenes a

desarrollar habilidades para el pensamiento crítico y creativo, los ayuda a descubrir sus pasiones, pensar creativamente, tomar responsabilidad, aceptar el cambio, perseverar, resolver problemas, establecer metas y soñar a lo grande (ATB, 2012).

b) Detección de oportunidades

De acuerdo con Baumol (1990), las reglas del juego que determinan la relativa rentabilidad de diferentes actividades empresariales cambian dramáticamente de un tiempo y de un lugar a otro. El comportamiento empresarial **cambia de dirección** de una economía a otra de una manera que corresponde a las variaciones en las reglas del juego. De ahí la importancia de potenciar la detección de oportunidades en los jóvenes estudiantes, quienes en un futuro cercano serán los encargados de visualizar oportunidades donde todos ven problemas.

Como Baumol (1990) señala, hay que saber distinguir entre el **emprendimiento de actividades productivas del de las no productivas,** para que éste pueda tener un profundo efecto sobre la capacidad de innovación de la economía y el grado de difusión de descubrimientos tecnológicos, aunque de ninguna manera es la única influencia relevante. Hoy en día, el emprendimiento improductivo tiene muchas formas. La búsqueda de ingresos, a menudo a través de actividades tales como litigios y adquisiciones, y la evasión fiscal y el hecho de evitar los esfuerzos parecen constituir la primera amenaza para el emprendimiento productivo (Baumol, 1990).

Para una mayor detección de oportunidades, es primordial considerar lo que puntualiza Baumol (1990, p. 916) “Es ridículo sugerir que la actitud de un acaudalado senador en Roma, o de un mandarín de la dinastía Sung, de un industrial estadounidense de finales del siglo XIX haya sido en todos prácticamente idéntica. Sin embargo, la evidencia sugiere que tenían **más en común** de lo que podría haber sido esperado por un observador casual”.

Las reglas del juego que especifican la relativa rentabilidad de diferentes actividades empresariales juegan un **papel clave** en la determinación de si la

iniciativa sobre si el emprendimiento generará emprendimiento productivo o improductivo, ya que definitivamente esto puede afectar significativamente al vigor del crecimiento de la productividad de la economía (Baumol, 1990).

De acuerdo al NFTE (2012), temas tales como el retorno de la inversión, la oferta y la demanda, el reconocimiento de la oportunidad y la comercialización son parte de su plan de estudios, que es reforzado con visitas a distritos locales. Además, participan en eventos sobre marketing y su plan de estudios es reforzado con visitas de oradores invitados, entre los que se encuentran emprendedores y profesionales de negocios que proporcionan una representación del mundo exterior en el aula. Algunas personas, y otras no, son capaces de descubrir, desarrollar y explotar las oportunidades empresariales. La educación en emprendimiento, puede tener una influencia en el desarrollo de esta actitud (Peña, Transue y Riggieri, 2010).

c) *Locus* de control interno

El control interno, común en científicos e ingenieros (Bessant y Tidd, 2007). Como puntualizan Chell y Athayde (2009, p.9) “la gente debe **creer que puede** alcanzar una meta en particular antes de tratar de lograrlo”.

Bandura (1986) señala que la automotivación y autodirección requieren ciertas herramientas básicas que se desarrollan con la acción personal, en parte a través de la ayuda de incentivos externos. Muchas de las actividades a través de las cuales se construyen competencias son inicialmente tediosas y poco interesantes. Hasta que se adquiere dominio, la actividad se vuelve gratificante. Sin la ayuda de los incentivos positivos durante las primeras fases de la adquisición de habilidades, es probable que algunas potencialidades permanezcan sin desarrollar. Una forma de requisito previo para asegurar el aprendizaje es **apoyar los esfuerzos de los niños** para que sus habilidades se desarrollen y produzcan efectos naturales de gratificación.

Las distinciones son entre los motivadores extrínsecos e intrínsecos, como si fuesen antitéticas[74]. Lo que se conoce comúnmente como **la motivación intrínseca** incluye varios tipos de contingencias o imprevistos entre las acciones y sus efectos. Estos diferentes patrones, como se muestra en la Figura 22, se presentan a través de las variaciones en el *Locus* inherentes de los resultados de la acción (Bandura, 1986).

		CONTINGENCIA (Imprevisto) Natural	Arbitraria
LOCUS	Externo	Intrínseca	Extrínseca
	Interno	Intrínseca	Intrínseca

Figura 22. Variaciones en el Locus inherentes de los resultados de las acciones que distinguen los motivadores extrínsecos de los intrínsecos.
Fuente: Bandura (1986).

En motivadores extrínsecos, el resultado se origina externamente y su relación con la conducta es arbitraria. La motivación intrínseca, concepto de uso general, se compone de tres tipos de relaciones entre el comportamiento y sus efectos. En una forma intrínseca, las consecuencias se originan externamente, pero están naturalmente relacionadas con el comportamiento. En la segunda forma, el comportamiento produce resultados que **ocurren naturalmente** y que son internos para el organismo. El mecanismo de autoevaluación es la tercera forma, donde las personas ni obtienen placer duradero ni el comportamiento por sí mismo o su retroalimentación natural es gratificante (Bandura, 1986).

Bandura (1986) considera que la capacidad para la automotivación y la adopción de estándares exigentes o retadores para uno mismo se establecen, en parte, por influencias intrínsecas. La mayor parte de las cosas que a la gente le gusta hacer por sí misma tenían poco o nada de interés para ellos en un principio. Los niños **no nacen naturalmente interesados** en cantar ópera,

[74] De acuerdo con la RAE, antitéticas significa “que denota o implica antítesis”.

tocar tubas, resolver ecuaciones matemáticas, escribir sonetos o propulsar las bolas de lanzamiento de peso a través del aire. Sin embargo, con experiencias de aprendizaje apropiadas, casi cualquier actividad, por muy tonta que pueda parecer a muchas personas, puede llegar a ser imbuida con mucho significado.

De acuerdo Bandura (1986), el proceso por el cual las personas desarrollan interés en las actividades para las que inicialmente carecen de habilidad, interés y auto-eficacia es una cuestión de vital importancia. Los **incentivos positivos** se utilizan a menudo para promover tales cambios. Sin embargo, en opinión de algunos autores, premiar a las personas por desempeñar una actividad tiene más probabilidades de reducir que de aumentar posterior interés en ella.

Finalmente, Bandura (1986) señala que el crecimiento del interés intrínseco se fomenta a través de la autoevaluación y mecanismos de autoeficacia. Las personas muestran interés permanente en las actividades en las que se sienten autoeficaces y de las que se derive la autosatisfacción.

d) Autoestima

Para Weaver (1991), la Autoestima se define como la imagen y opinión de sí mismo que se lleva todo el tiempo. La autoestima es el resultado del **desarrollo de la sensación del sentido** de: 1) pertenencia, 2) competencia y 3) valor. Si lo pensamos bien, los líderes tienen un fuerte sentido de pertenencia, son generalmente competentes y son valiosos. Son precisamente en estas zonas donde se puede experimentar el crecimiento y el desarrollo de la autoestima.

Así, tenemos que el sentido de pertenencia dicta que el pertenecer te hace una mejor persona, ya que ofrece una amplia gama de información que no podríamos tener por nosotros mismos. Respecto al sentido de competencia, de acuerdo con Weaver (1991), el propósito es la base para **la autoevaluación o comportamiento**. Nuestra conducta es intencional, es decir, podemos lograr algo por nuestras acciones y tendemos a evaluarnos a nosotros mismos sobre la base de la eficiencia, de lo que nos propusimos hacer. Si eres eficiente, la

autoevaluación es positiva; donde es baja no nos sentimos competentes, creando ineficiencia.

Hay varias vías para desarrollar la sensación de competencia, según señala Weaver (1991). Así, aconseja **hacer lo que amas, amar lo que haces** y entregar más de lo que prometes. Las experiencias son lecciones de vida, por lo que hay que asumir riesgos intelectuales como leer libros, tomar cursos atractivos y sostener estimulantes conversaciones. Debemos ampliar nuestros horizontes mediante la obtención de apreciación, destreza y conocimiento del arte, el teatro musical, el cine, la informática o la cocina gourmet. Debemos tomar riesgos físicos como subir rocas y asumir riesgos emocionales como ir a nuevos lugares, conocer gente nueva, iniciar conversaciones, devolver sonrisas, expresar las ideas propias, estar en desacuerdo. Las personas con alta autoestima asumen riesgos, y cada riesgo que asumen les enseña algo.

La tercera área de crecimiento es la sensación de valor y, de acuerdo con Weaver (1991), una manera de mejorar la forma en que pensamos de nosotros mismos es dejar de pensar en uno mismo y **pensar en los demás primero** y las cosas que ellos sienten, o incluso que pueden llegar a sentir. Ponerse en los zapatos de los demás es un rasgo de liderazgo.

Se ha encontrado que los rechazos son muy difíciles de asumir, señala Weaver (1991). Por eso, si un individuo está involucrado en muchos proyectos, más fácil le será asumir un rechazo. Un rechazo no significa mucho cuando se está involucrado en cinco o diez proyectos al mismo tiempo. La autoestima es un **factor muy poderoso** en nuestro crecimiento y desarrollo como ser humano. A este respecto, la escuela ofrece una maravillosa oportunidad de asociarse con grupos potenciales.

Por otro lado, nos dicen Chell y Athayde (2009) que los temas deportivos y extracurriculares son también vehículos excelentes para la promoción del desarrollo de habilidades de liderazgo y confianza en sí mismo. Los jóvenes también pueden **aprender a asumir riesgos** en ocasiones donde se les permite hacer las cosas mal y se les alienta a pensar en cómo arreglarlas.

También es importante que aprendan que hay más de una respuesta correcta para la misma cuestión.

Searcy (2007) señala que, específicamente en los adolescentes, la autoestima se puede desarrollar en tres formas distintas: por asociaciones, por actividad y auditivamente. Esto manifiesta que la autoestima se desarrolla a través del contacto o la **asociación con otras personas, lo que haces, y lo que oyes hablar sobre ti mismo**. La autoestima asociativa se refiere a una larga lista que incluye, pero no está limitado a, los grupos sociales, familia, grupos de pares y amigos. La autoestima se refiere a las asociaciones derivadas de asociaciones formales e informales. No obstante, pertenecer, por ejemplo, a un grupo o una familia no genera automáticamente la autoestima. Así, un joven que pertenece a un grupo de extraños, que carece de estatus y aprobación de los compañeros, no puede generar la autoestima.

Para Searcy (2007), la autoestima se desarrolla también a través de la actividad. En este sentido, varios autores sugieren que es en el logro de donde se deriva la autoestima, así tenemos que el **logro y el dominio** de habilidades también generan autoestima. Se argumenta que la actividad en sí es valiosa y, aunque los jóvenes pueden resistirse a completar una tarea, la actividad puede derivar en autoestima. Sin embargo, si terminan la actividad, aumenta la autoestima a causa de la tarea completada. Es pertinente aclarar que la autoestima se genera a través de la actividad, pero la continua participación de los jóvenes se ve influenciada por el logro de mejoras, aunque marginal, en intentos sucesivos. La mejora sirve como motivación para continuar con la actividad.

Además, Searcy (2007) enfatiza que se necesita el refuerzo positivo cuando los jóvenes se involucran en actividades. Éste puede ser un **refuerzo explícito o implícito** dentro de la actividad, o puede ser el refuerzo proporcionado por los directores del programa, los maestros, y otras personas significativas. Así, por ejemplo, la razón de que el baloncesto sea tan popular es porque se trata de una actividad explícita recompensada rápidamente. El rendimiento escolar, por

otra parte, no premia con la misma rapidez, por lo que es necesario un mayor refuerzo explícito positivo.

Estudiantes son propensos a requerir un **refuerzo diario** para proseguir la ejecución y hacer sucesivos intentos, señala Searcy (2007). Asistir a la escuela genera autoestima frente a la deserción escolar. Se genera mayor autoestima mediante el logro, pero la propia actividad sirve para promover la autoestima, aunque es pertinente aclarar que las actividades ilegales también generan autoestima. Cuanto más tangibles son los resultados de una actividad y más recompensas existan para la habilidad de dominio, mayor autoestima se puede generar en los adolescentes. Claramente, algunas actividades son de mayor beneficio social y psicológico que otras, particularmente a largo plazo.

En cuanto a la autoestima auditiva, coincidimos con Searcy (2007) en que se refiere a lo que una persona escucha acerca de si misma. Particularmente importante es lo que se escucha de personas significativas. La autoestima se gana a través de la **alabanza verbal positiva**, que expresan personas significativas. Esto refleja que, al ser vistos positivamente por alguien que valoran, entonces deben tener un valor. Como tal, se deriva la autoestima porque son valorados por la gente que ellos valoran. En muchos sentidos, esto es un reflejo de la teoría del aprendizaje social de Bandura (1971, citado por Searcy, 2007), quien destaca que una persona es valiosa porque otra genta la valora. Además, si se nos dice que no tenemos ningún valor, entonces también lo creemos así.

Es importante destacar que el valor expresado a través de verbalizaciones y acciones materializa la creencia del valor (Searcy, 2007). Niños, jóvenes y adultos **disfrutan de los elogios** y estímulos auditivos y expresiones de alabanza, como, por ejemplo: te ves bien, eres adorable, te quiero, eres especial para mí, eres la niña más inteligente, eres mi estrella, eres preciosa. Estas son las expresiones que, por supuesto, calientan el espíritu y sirven para reforzar y generar autoestima. Por el contrario, están los estados que sirven para desinflar y frenar el desarrollo de la autoestima.

En resumen, concluye Searcy (2007), la autoestima se **desarrolla en tres formas**: asociaciones (autoestima asociativa), actividades (autoestima basada en la actividad) y audiciones (autoestima auditiva). Las tres son importantes para entender el desarrollo y mantenimiento de la autoestima en niños y adolescentes.

e) Necesidad de logro

Una alta necesidad de logro parece estar asociado con un **mejor rendimiento de las tareas** que requieren de un poco de imaginación, manipulación mental o nuevas formas de poner las cosas juntas, como, por ejemplo, los anagramas, las tareas de resolución de problemas, el francés u operaciones aritméticas complejas (McClelland, 1961). Las personas con alta necesidad de logro tienden a hacer mejor las tareas no rutinarias que requieran algún grado de iniciativa personal, o incluso a plantear una solución, que los sujetos con baja necesidad de logro.

McClelland (1961, pp.225-226) puntualiza: "El rol de emprendedor implica casi por definición hacer las cosas de **una manera nueva y mejor**. Un hombre de negocios que no innova, sino que simplemente se comporta de manera tradicional, no es, estrictamente hablando, un empresario como se define normalmente". Las personas con alta necesidad de logro parecen trabajar duro solo cuando es necesario para la realización personal o, más precisamente, cuando existe la posibilidad de que los esfuerzos personales marquen una diferencia en el resultado. Además, curiosamente, no trabajan duro en las tareas rutinarias, sino únicamente en las que parecen requerir algún grado de manipulación mental, originalidad, nuevo ángulo o enfoque para una solución exitosa.

Hay dos tipos distintos de triunfadores: aquellos que trabajan duro y eficientemente más o menos en todo, y aquellos que trabajan duro sólo en aquellas cosas que, por el reto que representan, le darán una sensación de logro personal. "El emprendedor exitoso es, por definición, una persona que **considera más alternativas y sus consecuencias** antes de que le ocurran a él, en otras palabras, anticipa futuras posibilidades" asegura McClelland

(1961, p.237). Este autor también señala que la naturaleza del emprendimiento industrial parece requerir una mayor inversión en el futuro, un período más largo, mayor planificación en lugar de sólo reaccionar a las emergencias que pueden surgir. En consecuencia, si las personas con gran necesidad de logro son buenos emprendedores, éstos deberían pensar más en el futuro, además de organizar las actividades de otras personas

Los niños con alta necesidad de logro prefieren en su mayoría ocupaciones empresariales que otros desdeñan o no eligen, así es como funcionan los niños enfatiza McClelland (1961). Al parecer, lo anterior hace muy poco probable la proposición que a menudo es señalada por autores; que, al tratar de hacer las ocupaciones empresariales populares, se tendrá éxito en la atracción de talentos empresariales para que entren en éstas.

De esta forma, dice McClelland (1961), una alta necesidad de logro se ajusta particularmente a las personas en la función empresarial. Estudiantes con alta necesidad de logro se comportan de acuerdo con las formas que teóricamente deberían llevarlos al **éxito empresarial**; pero, de nuevo, la teoría por sí sola no es satisfactoria. Sin embargo, existe un mecanismo incorporado que tiende a sesgar la elección ocupacional hacia los negocios entre los niños de clase media, con alta necesidad de logro. Por lo tanto, en general, podemos esperar encontrar a éstos niños mayormente en negocios que en profesiones.

De acuerdo con Bessant y Tidd (2007), otra característica común parece ser una gran emprendedor es la necesidad de logro. Los emprendedores **son motivados por esta gran necesidad de logro** (conocido como *nAch; need for achievment*[75]) más que por el deseo del éxito. Así podemos concluir que las persona con necesidad de logro (*nAch*):

- ✓ Gusta de las situaciones donde tenga la responsabilidad de **buscar alternativas** de solución a problemas.
- ✓ Tiende a establecerse retos, con objetivos personales realistas, y **asume riesgo calculado**.
- ✓ Necesita **retroalimentación sobre su desempeño** personal.

[75] Expresión en inglés que significa necesidad de logro.

Existen beneficios a largo plazo para los niños cuando ven que pueden **contribuir en un verdadero negocio**, les da confianza que pueden crear impacto en su mundo, así, tendrán la confianza necesaria para cambiar las cosas, sentirán que tienen opciones en la vida (Bick, 2004). La educación en emprendimiento es una herramienta importante para lograr objetivos.

6.3.2 Propuesta para un Programa de desarrollo sobre emprendimiento

Los niños tienen una propensión a comportarse de forma emprendedora dentro y fuera de la escuela. Con esto, de acuerdo con Shepard (2004), podemos sugerir que el comportamiento emprendedor de los niños, una vez **definido y entendido**, puede ser alentado en el contexto de aprendizaje. Los programas educativos deben orientarse a las modificaciones deseadas en el ambiente socio-cultural, a fin de que los nuevos conocimientos y habilidades puedan ser adquiridos y utilizados.

Los niños, a menudo tan jóvenes como de cuatro años de edad, entran en el sistema de educación para formarse (Bessant & Tidd, 2007) y transformarse, de 16 a 18 años, en seres que reflejan una noción de la comunidad de lo que un niño educado, convertido en adulto, debe ser. Este producto es el **resultado de una pedagogía y planes de estudios** que responden, de la forma más amplia posible, a las exigencias generales de una sociedad que alienta la alfabetización básica y una base general en matemáticas (Shepard, 2004).

Para Lazear (2004), que se comprueba que los que terminan siendo emprendedores son los que estudiaron un **programa de estudios más variado** que aquellos que terminan trabajando para los demás. Los emprendedores deben poseer bastantes habilidades para poder construir un negocio. Los empresarios son generalistas, es decir, buenos en una variedad de habilidades, aunque no necesariamente excelentes en todo.

De acuerdo con lo señalado por Lumpkin y Dess (1996), el emprendimiento ha prosperado debido a que personas de mentalidad independiente eligen abandonar posiciones seguras con el fin de promover nuevas ideas o de aventurarse en nuevos mercados, en lugar de permitir que los directivos y procesos de una organización los inhiban, característica a considerar en los programas de educación sobre emprendimiento.

Ahora más que nunca, tenemos que educar a estudiantes a ser aprendices continuos, enfatizan Bell-Rose y Payzant (2008). Estudios de evaluación del nivel académico de la educación secundaria de jóvenes emprendedores informan, como parte de sus resultados, que estudiantes elevan sus aspiraciones ocupacionales, el interés en la universidad, la lectura y comportamiento de liderazgo después de su participación en educación sobre emprendimiento. La experiencia da un sentido de pertenencia en su vida, al menos cuatro veces mayor, a los egresados de programas de emprendimiento.

Preparar a estudiantes de hoy para el éxito y el liderazgo, en el nuevo mercado global, hoy en día, es una de las responsabilidades más importantes de la educación, tal y como puntualizan Bell-Rose y Payzant (2008). La educación en emprendimiento es una herramienta importante para lograr estos objetivos. Al invertir en programas de educación empresarial, los donantes pueden abrir un apasionante mundo de posibilidades a los jóvenes y ayudarlos a desarrollar una nueva confianza, habilidades y la ambición por el camino del emprendimiento. La educación empresarial debería estar universalmente disponible para proporcionar a todos estudiantes la oportunidad de explorar y desarrollar su potencial.

Para el WEF (Volkmann et al., 2009), el acceso y la exposición a la educación en emprendimiento en todos los niveles del sistema educativo es importante por la divulgación que se logra con la audiencia objetivo, acción que desafortunadamente está fuera de los sistemas educativos tradicionales. Es evidente que la educación juega un papel esencial en la formación de actitudes, habilidades y cultura desde la etapa inicial (educación primaria). Enfatiza el WEF (Volkmann et al., 2009) que la educación en emprendimiento ofrece una

combinación de habilidades de aprendizaje experimental, constructivo y, lo más importante, un cambio de mentalidad. Ciertamente, de forma generalizada, la exposición de estudiantes al emprendimiento y la innovación probablemente influya en que se conviertan en emprendedores, de una forma u otra, en algún momento de sus vidas.

Entonces, no tenemos que esperar pacientemente a un lento cambio cultural con el fin de encontrar medidas para redirigir el flujo de actividad empresarial hacia metas más productivas, sino que puede ser posible cambiar la reglas de forma que ayuden a compensar las influencias institucionales no deseados o que complementen otras influencias que se toman para trabajar en direcciones benéficas. (Baumol, 1990).

6.3.1.3 Modificaciones sugeridas al programa de educación secundaria

El estudio del emprendimiento puede claramente contribuir, según Lounsbury y Glynn (2001), al proceso estratégico y evolución dinámica de las industrias y, de una forma más general, al desarrollo económico y la creación de riqueza. En contraste, de acuerdo con Kovalainen, (2005), el sistema de enseñanza tradicional inhibe el desarrollo de la reserva nacional de capital humano y contribuye a limitar las oportunidades de trabajo de los individuos. De ahí la importancia de actualizar los programas de educación secundaria con orientación hacia la educación sobre emprendimiento.

De acuerdo con Maeger (1983), si queremos que en nuestros estudiantes se desarrolle una actitud crítica o de una apertura intelectual, tendremos más probabilidades de éxito manifestando en nosotros esas cualidades, es decir, utilizando el aprendizaje por imitación, que dice:

1. El estudiante aprende más por imitación cuando el modelo goza de prestigio (para el estudiante).
2. El estudiante pondrá más en práctica lo que ha aprendido si ha visto que su modelo recibe aplauso y no castigo por ese tipo de ejecución.
3. Cuando un estudiante ve que se castiga a un modelo, tenderá a no adoptar la conducta que fue castigada.

4. Cuando un estudiante observa que un modelo hace transgresiones, aumenta la probabilidad de que el estudiante lo haga también.

De acuerdo con Rae, Martin, Antcliff y Hannon (2010), existe suficiente oferta de educación sobre emprendimiento en instituciones de educación superior en Inglaterra; sin embargo, las tasas de participación[76] de estudiantes son notablemente inferiores al resto de Europa. El enfoque por voluntad propia u opcional, adoptado en un número importante de instituciones de educación superior, está fallando, ya que a menudo estudiantes se dan cuenta demasiado tarde de que se perdieron de obtener educación empresarial mientras estuvieron en la universidad, por lo que se encuentran en desventaja en un mercado laboral cada vez más competitivo.

La educación sobre emprendimiento debería centrarse en desarrollar la comprensión y la capacidad de búsqueda de actitudes empresariales, habilidades y atributos en diferentes contextos (Gibb, 2010). El emprendimiento está, por tanto, abierto a toda persona y no es exclusivo del dominio de aquellos con alto nivel empresarial. El ambiente de negocio es un contexto altamente importante, por lo que Gibb (2010) presenta un modelo alternativo para la educación superior que abarca una serie de características clave por desarrollar como:

- Inculcar la empatía con valores empresariales.
- Desarrollo de la capacidad para el pensamiento estratégico.
- Crear una visión y empatía con la forma de vida de una persona emprendedora.
- Ver comportamientos empresariales en la práctica, en diferentes contextos.
- Estimular la práctica de una amplia gama de comportamientos empresariales.
- Enfocarse en los aspectos conativos (uso del valor), afectivos (agradable y estimulante) del aprendizaje, así como el desarrollo cognitivo
- Maximizar la oportunidad del aprendizaje vivencial y la integración en la "comunidad de práctica".

[76] La tasa de participación de estudiantes es un indicador del número de estudiantes que participan en la actividad de la empresa, como porcentaje de la población total de estudiantes.

- Crear la capacidad para aprender a relacionarse, gestión de una red de contactos, construcción del conocimiento ¿saber quién? (*know who),* y la gestión sobre la base de confianza en las relaciones personales.
- Desarrollar la comprensión y la construcción de conocimiento en torno a los procesos de desarrollo de la organización.
- Enfoque holístico en la gestión de las organizaciones.
- Crear la capacidad de diseñar organizaciones empresariales.
- Fuerte enfoque hacia procesos de detección de oportunidades.
- Ampliar el contexto más allá del mercado.

Debido al crecimiento de una gran variedad de programas sobre emprendimiento en el sector de la educación superior y de hecho en otros lugares, es evidente la necesidad de una guía comparativa de resultados clave potenciales. Esta guía, de acuerdo con Gibb (2010), debe incorporar una definición de lo que implica la educación sobre emprendimiento y, en particular, abordar el problema fundamental, que podría ser: el rango de los resultados deseados de los programas sobre emprendimiento (véase el Anexo 7). Así tenemos que la guía incluye:

A. Comportamientos empresariales clave, habilidades y actitudes desarrolladas (estas tienen que ser acordadas y claramente establecidas).

En qué medida un programa tiene actividades que buscan claramente el desarrollo de:

- Búsqueda de oportunidades
- La capacidad de iniciativa
- La propiedad de un desarrollo
- El compromiso de ver las cosas de forma completa
- *Locus* de control personal (autonomía)
- Toma intuitiva de decisiones con información limitada
- Capacidad para desarrollar redes de contacto
- Pensamiento estratégico
- Capacidad de negociación
- Venta / capacidad de persuasión

- Orientación al logro
- La asunción de riesgo incremental

B. Crear empatía con el mundo de la vida empresarial.

Estudiantes claramente ejercen empatía al entender y sentir el mundo de la vida del emprendedor.

En qué medida el programa ayuda a estudiantes a "sentir" el mundo de:

- Vivir con la incertidumbre y la complejidad
- Tener que hacer todo bajo presión
- Hacer frente a la soledad
- Lograr una Gestión integral
- Al no vender, no tiene ingresos
- Al no tener dinero en la mano, no hay ingresos
- Construir el “saber quién” conocido como *know who* y las relaciones basadas en la confianza
- Aprender haciendo y hacer las cosas y resolver de problemas
- Lograr la gestión de las interdependencias
- Trabajar con flexibilidad y largas horas

C. Valores empresariales clave

Valores empresariales clave que se deben inculcar.

En qué medida el programa pretende inculcar y crear empatía con valores empresariales:

- Un fuerte sentido de independencia.
- La desconfianza en la burocracia y sus valores
- Al ser hecho por mi / fe en mí mismo
- Tener un fuerte sentido de propiedad
- La creencia de que las recompensas vienen con el esfuerzo propio
- El trabajo duro trae sus recompensas
- La creencia de que se puede hacer que las cosas sucedan
- Una fuerte orientación a la acción
- La creencia en los acuerdos informales

- Una fuerte creencia en el valor de saber quién y confiar
- Una fuerte creencia en la libertad para tomar acción
- La creencia en el individuo y la comunidad y no en su estado

D. Motivación a la carrera empresarial.

Motivación hacia la construcción de una carrera en emprendimiento y que estudiantes entiendan claramente los beneficios comparativos.

En qué medida el programa ayuda a estudiantes a:

- Comprender los beneficios de una carrera en emprendimiento
- Comparar el emprendimiento contra una carrera como empleado
- Tener algunos conocidos empresariales como: héroes como amigos
- Tener imágenes de personas emprendedoras "como ellos"

E. Comprensión de los procesos de apertura de empresas y tareas.

Estudiantes entienden el proceso (etapas) de la creación de una organización, las tareas asociadas y necesidades de aprendizaje.

En qué medida el programa llevará a estudiantes a completar:

- El proceso total de la creación de una organización de la idea a la supervivencia y la comprensión de los retos que surgen en cada etapa
- Cómo manejar estos retos

F. Competencias genéricas para el Emprendimiento.

Estudiantes tienen las competencias genéricas fundamentales asociadas al emprendimiento.

En qué medida el programa ayuda a la construcción de la capacidad de:

- Encontrar una idea
- Evaluar una idea
- Ver los problemas como oportunidades
- Identificar a las personas clave que influyen en un desarrollo
- Desarrollar el saber quién *know who*

- Aprender de las relaciones
- Evaluar las necesidades de desarrollo del negocio
- Saber dónde buscar las respuestas
- Mejorar el conocimiento emocional de uno mismo, gestionar y leer emociones y manejar las relaciones
- Verse constantemente a uno mismo y al negocio a través de los ojos de los interesados en el negocio, especialmente los clientes

G. Los cómos claves mínimos.

Estudiantes tienen una idea de los cómos asociados con el proceso de inicio de un negocio.

En qué medida el programa ayuda a estudiantes a:

- Ver los productos y servicios como combinaciones de beneficios
- Desarrollar un paquete total de servicios
- Establecer precio del servicio o producto
- Identificar y acercarse a buenos clientes
- Evaluar y aprender de la competencia
- Vigilar el medio ambiente con recursos limitados
- Elegir la estrategia de ventas adecuada y gestionarla
- Identificar el crecimiento adecuado de un negocio para ganarse la vida
- Establecer normas para el funcionamiento de las operaciones y gestionarlas
- Financiar el negocio apropiadamente por medio de diferentes fuentes
- Desarrollar un plan de negocios como un instrumento de comunicación y relación
- Adquirir sistemas apropiados para la gestión de efectivo, pagos, cobranzas, beneficios y costos
- Seleccionar un buen contador
- Gestionar, con el mínimo esfuerzo, los requisitos legales

H. Administración de las relaciones.

Estudiantes entienden la naturaleza de las relaciones que necesitan desarrollar con los interesados (*stakeholders*) clave y están plenamente familiarizados con ellos.

Cómo ayuda el programa a estudiantes a:

- Identificar las partes interesadas clave que impactan a cualquier creación de empresa
- Entender las necesidades de todos los interesados clave en la etapa de puesta en marcha y la de supervivencia
- Saber cómo educar a los interesados
- Saber cómo aprender de ellos
- Conocer la mejor manera de construir y gestionar las relaciones

En la presente investigación no encontramos una guía de los resultados esperados sobre la educación en emprendimiento de los jóvenes de secundaria (12 – 15 años). Sin embargo, la presentada en este apartado, desarrollada para estudiantes de educación superior, puede servir de base para el desarrollo de una guía específica para estudiantes de secundaria (12 -15 años).

Para el desarrollo de las actitudes, sugerimos incluir en los programas educativos lo propuesto por varios autores. Para desarrollar la perseverancia positiva, Ziglar (1986) propone que todos los niños deben aprender la historia del bambú chino, que cuenta un distinguido conferencista de Phoenix (Arizona), y que dice así: Los chinos siembran la semilla, la riegan y la abonan, pero el primer año no ocurre nada. El segundo año riegan y abonan, y tampoco ocurre nada. El año tercero y el cuarto riegan y abonan, y nada ocurre. Al quinto año, riegan y abonan, y en el curso de ese quinto año, en el período aproximado de seis semanas, el árbol brota y crece a una altura de veintisiete metros. Entonces uno se pregunta: ¿el bambú creció veintisiete metros en seis semanas o en cinco años? La respuesta obvia es que tardó cinco años, porque si no se hubieran aplicado agua y abono año tras año, no habría tal bambú.

Otra enseñanza que comparte Ziglar (1986), de un amigo de Atlanta, dice: Cualquier cosa que valga la pena hacer, vale la pena hacerla mal hasta que uno aprenda a hacerla bien; sobre todo, nunca hay que utilizar el fracaso como un pretexto para no volver a probar. Saber aprovechar el fracaso es clave para el éxito. La perseverancia es una cualidad que siempre se encuentra en las personas de éxito.

Los que abandonan la tarea nunca ganan, y los ganadores nunca abandonan la tarea hasta terminarla (Ziglar, 1986). A los niños, cuando alcanzan más edad y empiezan a tener responsabilidades (ayudan a mantener las cosas en orden en la casa, sacan la basura, hacen su cama, ayudan a lavar los platos o desempeñan otros quehaceres del hogar), los padres pueden empezar a inculcarles una actitud de perseverancia. Si, por el contrario, se les permite incumplir sus responsabilidades, cualquiera sea la razón, de ahí en adelante siempre tratarán de eludirlas.

Con lo anterior, cumplimos con el objetivo específico: Plantear recomendaciones de cara a mejorar las condiciones formativas para el desarrollo de actitudes emprendedoras en estudiantes de secundaria (12 - 15 años).

6.4 Futuras líneas de investigación

A partir de la presente investigación, se dejan planteadas varias líneas de investigación:

1. Analizar las actitudes emprendedoras de estudiantes de secundaria de (12 – 15 años) después de haber recibido algún tipo de educación sobre emprendimiento.
2. Analizar las actitudes emprendedoras de los adolescentes (12 – 15 años) después de haber participado en algún programa sobre emprendimiento práctico.
3. Analizar las actitudes emprendedoras de estudiantes de educación primaria.

4. Realizar un estudio para determinar cómo perciben estudiantes (12 – 15 años) la asunción de riesgo.
5. Investigar los programas de enseñanza de educación preescolar y primaria para fomentar el desarrollo de actitudes emprendedoras a edad temprana.
6. Analizar los resultados obtenidos de empresas gestionadas por estudiantes de secundaria (12 – 15 años) de diferentes países para implementar un programa similar en el país.
7. Estudiar el programa educativo de las escuelas incluidas en la presente investigación y determinar las razones por las cuales estudiantes de unos colegios obtuvieron mayores características emprendedoras que otros.
8. Complementar el presente estudio con un mayor número de escuelas participantes que representen todo el país.
9. Hacer un estudio comparativo a nivel internacional sobre las actitudes emprendedoras de estudiantes de secundaria (12 – 15 años).

Para terminar la presente investigación, consideramos importante resaltar que ha sido alentador saber que existen valiosos esfuerzos alrededor del mundo para impulsar el emprendimiento. Aunque los países que llevan la delantera son los que cuentan con economías desarrolladas, es gratificante que en nuestro país de alguna manera se hacen esfuerzos significativos para seguir esta tendencia mundial que a largo plazo repercutirá favorablemente en nuestra economía. Con esta investigación esperamos haber contribuido en tan fascinante y necesario tema de actualidad.

La investigación sobre el perfil del emprendedor sigue abierta y se debe seguir investigando sobre el tema.

Bibliografía

Aasland, T., Solhjell, B., Brustad, S., & Kleppa, M. (7 de enero de 2010). *Entrepreneurship in Education and Training- from compulsory school to higher education 2009-2014.* Obtenido de Ministry of Education and Research: http://www.regjeringen.no/en/dep/kd/Selected-topics/compulsory-education/strategic-plans/Action-plan-Entrepreneurship-in-Education-and-Training---from-compulsory-school-to-higher-education-20092014-.html?id=594388

Agencia Ejecutiva de Educación Audiovisual y Cultura. (marzo de 2012). *Entrepreneurship Educationat School in Europe: National Strategies, Curricula and Learning Outcomes.* Obtenido de Agencia Ejecutiva de Educación Audiovisual y Cultura: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/135EN.pdf

Aggestam, L. (2008). Introduction: ethical power Europe? *Blackwell Publishing Ltd.*, 1-11.

Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 179-211.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Englewood Cliffs NJ.: Prentice-Hall.

Akalp, N. (25 de Octubre de 2011). *Why Women Make Excellent Entrepreneurs in the Digital*. Obtenido de Mashable: mashable.com/2011/10/25/women-entreprenuers/

Alcaraz Rodríguez, R. E. (2011). *Perfil del Emprendedor, un Estudio Comparativo.* Tesis Doctoral. San Sebastián, España: Deusto Business School.

Alda Varas, R. F. (2010). *Perfil Emprendedor de los Estudiantes de la Facultad de Economía y Administración, de la Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile.* Tesis Doctoral. San Sebastián España: Universidad de Deusto.

Aldrich, H. E., & Waldinger, R. (1990). Ethnicity and Entrepreneurship. *Annual Review of Sociology*, 111-135.

Alonso, P. E. (2012). *La configuración de la intención emprendedora entre academicos responsables de proyectos de investigación en España, un enfoque de género.* Tesis Doctoral. Santander. Cantabria. España.: Universidad de Cantabria.

Andersson, T., Curley, M., & Formica, P. (2010). *Knowledge-driven entrepreneurship : the key to social and economic transformation.* New York : Springer.

Angelelli, P. J., & Prats, J. (4 de enero de 2005). *Fomento de la actividad emprendedora en América Latina y el Caribe: Sugerencias para la formulación de proyectos.* Obtenido de Banco Interamericano de Desarrollo: http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=1442144

Angelelli, P., & Moori, V. (2004). *Desarrollo Emprendedor: América Latina y la experiencia internacional.* Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo, Fundes Internacional.

Armstrong , L. (1 de agosto de 2004). *Making Their Own Money.* Obtenido de Black Enterprise [serial online]: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=14438342&lang=es&site=eds-live&scope=site

Ashoka's, Y. (20 de agosto de 2012). *Ashoka's Youth Venture: Creating an "Everyone a Changemaker" World*. Obtenido de Ashoka's Youth Venture: dream it, do it: http://www.genv.net/en-us/about_youth_venture/

Aspen, I. (1 de enero de 2008). *Youth Entrepreneurship Education in America: A Policymaker's Action Guide.* Obtenido de Aspen Institute [serial online]:

http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED508224&lang=es&site=eds-live&scope=site

Awe, S. C. (2006). *The entrepreneur's information sourcebook : charting the path to small business success.* Westport, Conn: Libraries Unlimited.

Ayogyam, A. (2012). Parent Entrepreneur: to What Extent Can They Influence Their. *Acta Universitatis Danubius*, 62-75.

Bagozzi, R. P., Dholakia, U., & Basuroy, S. (2003). How effortful decisions get enacted: The motivating role of decision processes, desires, and anticipated emotions. *Journal of Behavioral Decision Making,*, 273-295.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52.

Barber, J. S. (2001). Ideational Influences on the Transition to Parenthood: Attitudes toward Childbearing and Cometing Alternatives. *Social Psychology Quaterly*, 101-127.

Baron, R., & Shane, S. (2008). *Entrepreneurship a Process Perspective.* Mason, OH: Thompson.

Barragán, J., Pagán, J., & Brown, C. (2002). *BarraAdministración de las pequeñas y medianas empresas, retos y problemas ante la nueva economía global.* México: Trillas.

Barringer, B. R., & Ireland, R. D. (2008). *Entrepreneurship: Successfully launching new ventures.* Upper Saddle River, New Jersey: Pearso education, Inc.

Baumol, W. J. (1990). Entrrepreneurship: Productive, Unproductive and Destructive. *Journal of Political Economy*, 893-921.

Bell-Rose, S., & Payzant, T. (13 de agosto de 2008). *The Case for Entrepreneurship Education.* Obtenido de Education Week [serial online]: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eft&AN=507993339&lang=es&site=eds-live&scope=site

Bessant, J., & Tidd, J. (2007). *Innovation and entrepreneurship* . Hoboken, N.J. ; Chichester, England: John Wiley & Sons.

Beugelsdijk, S., & Smeets, R. (2008). Entrepreneurial Culture and Economic Growth: Revisiting McClelland's Thesis. *American Journal of Economics and Sociology, Inc*, 915-939.

Bick, J. (1 de marzo de 2004). *The Wonder Years.* Obtenido de Entrepreneur [serial online] Business Source Premier: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=buh&AN=12399507&lang=es&site=eds-live&scope=site

Birley, S. (2002). Attitudes of Owner-Managers Children Towards Family and Business Issues. *Entrepreneurship: Theory & Practice*, 5-19.

Bishop, S. (5 de enero de 2009). *BizWorld teaches Redwood City kids about entrepreneurship.* Obtenido de San Mateo Daily News. Argus, The (Fremont-Newark, CA): http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsnbk&AN=1258CDAF26CC6B38&lang=es&site=eds-live&scope=site

Bjerke, B. (2007). *Understanding entrepreneurship.* Cheltenham, UK ; Northampton, MA: E. Elgar.

Black Enterprise [serial online]. (1 de junio de 2000). *Money, Power, Respect.* Obtenido de Black Enterprise [serial online]. Academic Search Premier: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED508224&lang=es&site=eds-live&scope=site

Black Enterprise [serial online]. (1 de diciembre de 1992). *How to put your kids to work.* Obtenido de Black Enterprise [serial online]. Academic Search Premier: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=9301174424&lang=es&site=eds-live&scope=site

Black Enterprise [serial online]. (1 de enero de 1998). *Kidpreneurs konference.* Obtenido de Black Enterprise [serial online]. Academic Search Premier: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=185637&lang=es&site=eds-live&scope=site

Bodnar, J. (1 de julio de 2008). *Children Mean Business.* Obtenido de Kiplinger's Personal Finance [serial online]. Business Source Premier: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=buh&AN=32459676&lang=es&site=eds-live&scope=site

Bolton, D. L., & Lane, M. D. (2012). Individual entrepreneurial orientation: development of a measurement instrument. *Education + Training*, 219-233.

Bolton, D. L., & Lane, M. D. (2012). Individual entrepreneurial orientation: development of a measurement instrument. *Education + Training*, 219-233.

Bozal, M. G. (2006). Escala Mixta Likert-Thurstone. *Anduli - Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 81- 84.

Branch, E. (1 de diciembre de 1997). *How to grow a CEO.* Obtenido de Black Enterprise [serial online]: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=9712104748&lang=es&site=eds-live&scope=site

Brown, & Ulijn, J. (2004). *Innovation, entrepreneurship and culture : the interaction between technology, progress and economic growth.* Cheltenham, UK ; Northampton, Mass., USA: E. Elgar Pub.

Brown, C. (1 de enero de 2007). *Kid-Friendly Business Sources.* Obtenido de Black Enterprise [serial online]. Academic Search Premier: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=23542776&lang=es&site=eds-live&scope=site

Brown, T. E., Davidsson, P., & Wiklund, J. (2001). An operationalization of Stevenson's conceptualization of Entrepreneurship as Opportunity based firm behavior. *Strategic Management Journal*, 953-968.

Brusilovsky, D. (20 de agosto de 2012). *Teens in Tech*. Obtenido de Teens in Tech: http://teensintech.com/

Burns, P. (2008). *Corporate entrepreneurship : building the entrepreneurial organization.* New york: Palgrave Macmillan.

Bygrave, W. D. (2011). *Entrepreneurship.* Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Bygrave, W. D., & Zacharakis, A. (2004). *Portable MBA in Entrepreneurship.* Hoboken, NJ Inc.: John Wiley & Sons.

California Community College's Economic and Workforce Development (CCCEWD) program. (20 de agosto de 2012). *Youth Entrepreneurship Program (YEP)*. Obtenido de The Business & Entrepreneurship Center (BEC): http://www.becsc.org/programs/youth-entrepreneurship-program

Carey, C., & Matlay, H. (2010). Creative disciplines education: a model for assessing ideas in entrepreneurship education. *Education + Training*, 694-709.

Carey, C., & Naudin, A. (2006). Enterprise curriculum for creative industries students: An exploration of current attitudes and issues. *Education + Training*, 518-531.

Carsrud, A. L., & Krueger, N. F. (1995). Entrepreneurship and social Psychology: Behavioral technology for understanding the new venture initiation process. *Advances in Entrepreneurship, Firm Emergence and Growth*, 73-96.

Casillas, J. C., & Moreno, A. M. (2010). The relationship between entrepreneurial orientation and growth: The moderating role of family involvement. *Entrepreneurship & Regional Development*, 265-291.

Charney, A., & Libecap, G. D. (2000). *Insights: Impact of Entrepreneurship Education.* Obtenido de Kauffman Center for entrepreneurial Leadership: http://entrepreneurship.eller.arizona.edu/docs/evaluation/ImpactEvaluation_EntrepreneurshipProgram_UA.pdf

Chell, E., & Athayde, R. (2009). *The identificaction and measurement of innovative characteristics of young people.* National Endowment for Science, Technology and the Arts/ Kingston University.

Chen, W.-Y., Weng, C. S., & Hsu, H.-Y. (2010). A study of the entrepreneurship of Taiwanese youth by the Chinese Entrepreneur Aptitude scale. *Journal of Technology Management in China*, 26-39.

Chowdhury, R. (30 de enero de 2012). *Top 20 Young Entrepreneurs to watch in 2012.* Obtenido de YHP: http://yhponline.com/2013/01/28/startups-to-watch-in-2012/

Churchill Jr., G. A. (1986). A Paradigm for Developing Better Measures of Marketing Constructs. *Journal of Marketing Research*, 64-80.

Churchill Jr., G. A. (1992). Better Measurement Practices are Critical to Better Understanding of Sales Management Issues. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 73-78.

Cohen, D., & Mackeith, S. A. (1993). *El desarrollo de la imaginación.* Barcelona; Buenos Aires; México: Ediciones Paidós.

Comisión Europea. (Febrero de 2011). *Diario Oficial de la Unión Europea.* Obtenido de Información procedente de las Instituciones, Órganos y Organismos de la Unión Europea: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1120_en.htm

Corduras Martínez, A., Levie, J., Kelley, D. J., Sæmundsson, R. J., & Schøtt, T. (2010). *Global Entrepreneurship Monitor Special Re port.* London: Global Entrepreneurship Research Association. Obtenido de Global Entrepreneurship Research Association (GERA): http://www.gemconsortium.org/docs/download/275

Crandall, R. (1973). The measurement of self-esteem and related constructs. *Institute for Social Research*, 45–167.

Culkin, N. (2011). *The Debate*. Obtenido de E-Magazine: http://www.isbe.org.uk/DebateEEAutumn10

Cutler, D. (1 de enero de 2011). *Helping Youth Help Alaska.* Obtenido de Alaska Business Monthly [serial online]. Regional Business News: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bwh&AN=58487747&lang=es&site=eds-live&scope=site

Davidsson, P. (1995). Determinants of Entrepreneurial Intentions. *Jönköping International Business School (JIBS)*, 1-30.

Dawes, R. M. (1983). *Fundamentos y técnicas de medición de actitudes.* México: Editorial Limusa S.A.

De Nardi, M., Doctor, P., & Krane, S. D. (2007). Evidence on entrepreneurs in the United States: Data from 1989-2004 Survey of consumer Finances. *Economic Perspective*, 18-36.

DECA. (20 de agosto de 2012). *DECA prepares emerging leaders and entrepreneurs*. Obtenido de http://www.deca.org/

DeMartino, R., Barbato, R., & Jacques, P. H. (2006). Exploring the Career/Achievement and Personal Life Orientation Differences between Entrepreneurs and Nonentrepreneurs: The Impact of Sex and Dependents. *Journal of Small Business Management*, 350-368.

Dollinger, M. J. (2003). *Entrepreneurship : strategies and resources.* Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall.

Draycott, M., & Rae, D. (2011). Enterprise education in schools and the role of competency frameworks. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 127-145.

Drew, E., & Humbert, A. L. (2012). Men have careers, women have babies': unequal parental care among Irish entrepreneurs. *Community, Work & Family*, 49-67.

Drew, E., & Laure Humbert, A. (2012). Men have careers, women have babies': unequal parental care among Irish entrepreneurs. *Routledge. Community, Work & Family*, 49-67.

Duening, T. N., Hisrich, R. D., & Lechter, M. A. (2010). *Technology entrepreneurship : creating, capturing, and protecting value.* Burlington, MA : Academic Press.

Education Audiovisual and Cu Agencia Ejecutiva de Educación Audiovisual y Cultura . (6 de agosto de 2010). *Entrepreneurship Education at School in Europe.* Obtenido de European Commisssion: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/135EN.pdf

Elam, A., & Terjesen, S. (2010). Gendered Institutions and Cross-National Patterns of Business Creation for Men and Women. *European Journal of Development Research*, 331–348.

Elenurm, T. (2012). Entrepreneurial orientations of business students and entrepreneurs. *Baltic Journal of Management*, 217-231.

Elenurm, T., & Alas, R. (2009). Features os successful entrepreneurs in Estonia and changing organisational development challenges. *Baltic Journal of Management*, 318-330.

Elfving, J., Brännback, M., & Carsrud, A. (2009). Toward A contextual model of. *Springer Scince+Business Media, LLC*, 23-33.

Epley, R. (28 de marzo de 2010). *Kids sell their wares as young entrepreneurs at Chico farmers market.* Obtenido de Chico Enterprise-Record (Chico, CA) [serial online]: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsnbk&AN=12EC2100016573D0&lang=es&site=eds-live&scope=site

Ernst & Young. (05 de agosto de 2011). *Nature or nurture? Decoding the DNA of the entrepreneur.* Obtenido de Ernst & Young: http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/Nature-or-nurture/$FILE/Nature-or-nurture.pdf

Escuela de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Educación. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Chile. (s.f.). *Normas de publicación y referencias APA.* Obtenido de Revista Perspectiva Educacional: http://www.perspectivaeducacional.cl/archivosPDF/Manual_APA_Perspectiva_educacional.pdf

European Commission Enterprise & Industry. (November de 2009). *Best procedure project: Entrepreneurship in Vocational Education and Training final report of the expert group.* Obtenido de European Commission Enterprise & Industry: http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/smes/vocational/entr_voca_en.pdf

European Union. (Noviembre de 2011). *Entrepreneurship Education: Enabling Teachers as a Critical Success Factor.* Obtenido de Entrepreneurship Education: Enabling Teachers as a Critical Success Factor": http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/files/education/teacher_education_for_entrepreneurship_final_report_en.pdf

Ewing Marion Fauffman Foundation. (20 de agosto de 2012). *All Terrain Brain*. Obtenido de Ewing Marion Fauffman Foundation: http://www.kauffman.org/entrepreneurship/all-terrain.aspx

FBLA-OBA. (20 de agosto de 2012). *Future Business Leaders of America - Phi Beta Lambda*. Obtenido de http://www.fbla-pbl.org/

Field, A. (12 de octubre de 2005). *Factor Analysis Using SPSS.* Obtenido de Research Methods II: http://www.statisticshell.com/docs/factor.pdf

Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing Behavior: The Reasoned Action Approach.* New York: Psychology Press.

Fondo de las Naciones Unidas UNICEF. (2002). *Estado Mundial de la Infancia.* New York: UNICEF House.

Franco, M., Haase, H., & Lautenschläger, A. (2010). Students' entrepreneurial intentions: an inter-regional comparison. *Education + Training*, 260-275.

Frank, A. I. (2007). Entrepreneurship and Enterprise Skills: A Missing Element of Planning Education? *Planning Practice & Research*, 635-648.

Frank, H., Korunka, C., Lueger, M., & Mugler, J. (2005). Entrepreneurial orientation and education in Austrian secondary schools. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 259-273.

Fundación Kauffman. (2010). *Youth Pulse 2010.* Kansas: Kauffman Foundation Custom Report. Harris Interactive.

Fundación Príncipe de Girona. (08 de julio de 2013). *Fundación Príncipe de Girona.* Obtenido de Emprendimiento: http://es.fpdgi.org/

García Villareal, J. P. (4 de enero de 2010). *Successful Practices and Policies to Promote Regulatory Reform and Entrepreneurship at the Sub Subnational.* Obtenido de OECD Publishing: http://www.oecd-ilibrary.org/governance/successful-practices-and-policies-to-promote-regulatory-reform-and-entrepreneurship-at-the-sub-national-level_5kmh2r7qpstj-en

Gargallo López, B., Suárez Rodríguez, J., & Almerich Cervero, G. (2006). La influencia de las actitudes de los profesores en el uso de las nuevas tecnologías. *Revista española de pedagogía*, 45-66.

Gibb, A. (2002). In pursuit of a new `enterprise' and `entrepreneurship' paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews*, 233-269.

Gibb, A. (2008). Entrepreneurship and Enterprise Education in Schools and Colleges: Insights from UK Practice. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 101-144.

Gibb, A. (8 de Junio de 2010). *Towards the Entreprenurial University: Entrepreneurship Education as a lever for change.* Obtenido de Entrepreneurship in education (ncee): http://www.ncee.org.uk/publication/towards_the_entrepreneurial_university.pdf

Gibb, A. (2011). Concepts into practice: meeting the challenge of development of entrepreneurship educators around an innovative paradigm. *International Journal of entrepreneurial Behavior & research*, 146-165.

Goforth, C. (9 de febrero de 2006). *Girl's business far from Kid Stuff; 8 year old Entrepreneur will Sell animal.* Obtenido de Akron Beacon Journal (OH) [serial online]: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsnbk&AN=10FB1B78AD46C648&lang=es&site=eds-live&scope=site

González, D. (s.f.). *Escuela de Ingeniería, Proyectos de Investigación.* Obtenido de Escuela de Ingeniería, Proyectos de Investigación.: http://www.clasey.260mb.com/pi/tablasfiguras.pdf

Greene, C. L. (2011). *Entrepreneurship : 21st century business.* Australia ; México : South-Western Cengage Learning.

Guerrero, M., Rialp, J., & Urbano, D. (2008). The impact of desirability and feasibility on entrepreneurial intentions: A structural equation model. *International Entrepreneurship Management*, 35-50.

Gunter, T. (1994). Junior entrepreneur. *Forbes*, 188-189.

Gúrol, Y., & Atsan, N. (2006). Entrepreneurial characteristics amongst university students: Some insights for entrepreneurship education and training in Turkey. *Education + Training*, 25-38.

Gustafsson, V. (2006). *Entrepreneurial decision-making : individuals, tasks and cognitions* . Cheltenham, UK ; Northampton, MA: E. Elgar.

Gutierrez, R. (2 de marzo de 2009). *Educación Pública vs Privada*. Obtenido de expreziones.wordpress: expreziones.wordpress.com/2009/03/02/educacion-publica-vs-privada/

Hannon, P. D. (2006). Teaching pigeons to dance. *Education and Training*, 296-308.

Harrel, W. (1 de septiembre de 1994). *Make your kid an entrepreneur.* Obtenido de Success [serial online]: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=buh&AN=9409065289&lang=es&site=eds-live&scope=site

Harris, D. (1 de agosto de 1999). *Making Lessons From Lemonade.* Obtenido de Parenting [serial online]: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eda&AN=2143434&lang=es&site=eds-live&scope=site

Hatten, T. S. (2006). *Small Business Management : Entrepreneurship and beyond.* Boston: Houghton Mifflin Co.

Hegarty, C., & Jones , C. (1° de enero de 2008). *Graduate Entrepreneurship: More than Child's Play.* Obtenido de Education & Training [serial online: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ812688&lang=es&site=eds-live&scope=site

Heilbrunn, S. (2008). Advancing Entrepreneurship in an Elementary School: A Case Study. *International Education Studies*, 174-184.

Heneman, H. G., & Schwab, D. P. (1985). Pay Satisfaction: Its Multidensional Nature and Measurement. *International Journal of Psychology*, 129-141.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación.* Cd. de México: McGraw Hill.

Herper , M. (5 de mayo de 2011). *Could We Invent An Antibody To Make You An Entrepreneur?* Obtenido de Forbes.Com [serial online]: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=buh&AN=65258228&lang=es&site=eds-live&scope=site

Hirshberg, M. (1 de marzo de 2010). *Minding the Kids.* Obtenido de . Inc [serial online]: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=48500665&lang=es&site=eds-live&scope=site

Hirshberg, M. (1 de marzo de 2011). *Passing the Reins.* Obtenido de Inc.: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=buh&AN=59242258&lang=es&site=eds-live&scope=site

Hisrich, R. (2010). *Entrepreneurship.* New York: McGraw-Hill.

Hoare, S. (1 de octubre de 2006). *Back to school Is it possible to teach children entrepreneurship.* Obtenido de Financial Management -London- [serial online]: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbl&AN=RN192804927&lang=es&site=eds-live&scope=site

Hofman, M. (febrero de 2007). *Reading, Writing, Running a Company.* Obtenido de Inc. Magazine: http://www.inc.com/magazine/20070201/priority-entrepreneur-week-07.html

Hornaday, J., & Aboud, J. (1971). Characteristics of Successful Entrepreneurs. *Personnel Psychology*, 141-153.

Ibañez, A. (2001). Actitudes Emprendedoras de los estudiantes Universitarios de la CAPV. *Tesis Doctoral*. Tesis Doctoral. San Sebastián, España, San Sebastián, España: Universidad de Deusto.

Inc. Boston, M. (2007). *High School Entrepreneurial.* Obtenido de Priority, Inc.Boston MA.: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbl&AN=RN202359009&lang=es&site=eds-live&scope=site

Industry, European Commission Enterprise and. (5 de agosto de 2012). *Mini-Companies in Secondary Education.* Obtenido de European Commission- Enterprise and Industry Directorate-General: http://ec.europa.eu/enterprise/newsroom/cf/_getdocument.cfm?doc_id=3560

Ingenious Britain. (01 de noviembre de 2012). *Entrepreneurs and Academics unite to get young people "fit for business"*. Obtenido de Ingenious Britain: http://www.ingeniousbritain.biz/latest-news/starting-up/entrepreneurs-and-academics-unite-to-get-young-people-fit-for-business/1011/100342

Ingenious Britain. (14 de junio de 2013). *Enter the Teenage Entrepreneur*. Obtenido de Ingenious Britain: http://www.ingeniousbritain.biz/weekly-news/reader-stories/enter-the-teenage-entrepreneur/1014/100099

Innovandis Deusto. (08 de julio de 2013). *Innovandis Deusto.* Obtenido de Título Propio de Especialización: http://innovandis.deusto.es/

Instituto Nacional de E stadística y Geografía. (2009). *Los jóvenes en el estado de México.* Aguascalientes: INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2009). *Los jóvenes en el Estado de México.* Aguascalientes, Ags: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2009). *México Hoy 2009.* Aguascalientes, Ags.: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). *Agenda estadística de los Estados Unidos Mexicanos 2010.* Aguascalientes, Ags: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). *México en cifras*. Obtenido de Instituto Nacional de Estadística y Geografía: http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?e=15

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). *Resumen de los resultados de los Censos Económicos 2009.* Obtenido de Instituto Nacional de Estadística y Geografía: http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/censos/ce2009/pdf/RD09-resumen.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (10 de febrero de 2012). *Mujeres y hombres en México 2011.* Obtenido de Instituto Nacional de Estadística y Geografía: http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/sociodemografico/mujeresyhombres/2011/MyH2011.pdf

Jackson, J. E., & Rodkey, G. R. (1994). The Attitudinal Climate for Entrepreneurial Activity. *Public Opinion Quaterly*, 358-380.

James, Y. S. (14 de abril de 2008). *No fear of recession for these kids; Students test their skills as entrepreneurs.* Obtenido de Record, The (Hackensack, NJ) [serial online]: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsnbk&AN=1204312D66ED31D8&lang=es&site=eds-live&scope=site

Jodi, W. (27 de abril de 2007). *Students learn to be entrepreneurs, savers; Centennial Elementary kids get mock taste of business, banking worlds.* Obtenido de Lewiston Morning Tribune (ID) [serial online]: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsnbk&AN=118CE3054FC5C3F8&lang=es&site=eds-live&scope=site

Johansen, V. (2013). Entrepreneurship education and start-up activity: a gender perspective. *International Journal of Gender and Entrepreneurship*, 216-231.

John Cook School of Business. (20 de agosto de 2012). *Allsup Summer Academy*. Obtenido de Saint Louis University: Center for entrepreneurship: http://www.slu.edu/business/centers-of-distinction/center-for-entrepreneurship/programs-and-events/allsup-summer-entrepreneurship-academy

Jones, B., & Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education + Training*, 7-19.

Jordan, G. (6 de junio de 2011). *Freshly Squeezed Business Skills making a stand for Entrepreneurship.* Obtenido de Portland Press Herald (ME): http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsnbk&AN=137B570E523BC920&lang=es&site=eds-live&scope=site

Junior Achievement USA. (20 de agosto de 2012). *Junior Achievement*. Obtenido de http://www.ja.org/

Karatas-Özkan, M., & Chell, E. (2010). *Nascent Entrepreneurship and Learning.* Cheltenham, Glos, UK; Northhampton, MA : Edward Elgar Publishing, Inc.

Katz, D., & Stotland, E. (1959). *A preliminary statement to theory of attitude structure and change.* New York: McGraw Hill.

Katz, J. A., & Green, R. P. (2007). *Entrepreneurial Small Busines.* New York: The McGrawHill Companies, Inc.

Kelley, D. J., Singer, S., & Herrington, M. (2011). *The Global Entrepreneurship Monitor: 2011 Global Report.* London, UK: The Global Entrepreneurship Research Association (GERA).

Kim, K. H. (2011). The Creativity Crisis: The Decrease in Creative Thinking Scores on the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, 285–295.

Kimble, G. A., Garmezy, N., & Zigler, E. (1974). *Principles of General Psychology.* New York: Ronald Press Co.

Kinsella, E. (12 de diciembre de 1996). *Get a job.* Obtenido de Wall Street Journal - Eastern Edition [serial online]: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=9612270235&lang=es&site=eds-live&scope=site

Kirton, M. (1976). Adaptors and innovators: A description and measure. *Journal of Applied Psychology*, 622-629.

Kirzner, I. M. (1978). *Competition and Entrepreneurship.* Chicago: University Of Chicago Press.

Kisker, C. (2003). *Raising a young entrepreneur.* Kansas City, MO : Ewing Marin Kaufman foundation. Obtenido de Ewing Marin Kaufman foundation.

Kosmodisea. (21 de junio de 2013). *Gipuzkoa emprendedora.* Obtenido de Kosmodisea: http://www.kosmodisea.net/noticias/noticia-detalle.php?l=es&id=9331

Kosmodisea. (08 de julio de 2013). *Kosmodisea.* Obtenido de http://www.kosmodisea.net/que_es/odisea.php?l=es

Kourilsky, M. L. (1995). Entrepreneurship Education: Opportunity in Search of Curriculum. *Center for Entrepreneurial Leadership. Ewin Marion Kauffman Foundation*, 1-25.

Kovalainen, A. (2005). Influencing Attitudes and Skills for Entrepreneurship and SME Growth. *Turku School of Economics and Business Administration, Finland*, 89-103.

Krauss, C. (Noviembre de 2007). Las actitudes emprendedoras de los estudiantes. *Tesis Doctoral*. San Sebastián, España: Universidad de Deusto.

Krech, D., Crutchfield, R. S., & Ballanchey, E. L. (1962). *Individt,al in sociecy.* New York: McGraw-Hill.

Kreft, S. F., & Sobel, R. S. (2005). Public Policy, Entrepreneurship, and Economic Freedom. *Cato Journal*, 595-614.

Krueger, N. (1993). The impact of prior entrepreneurial exposure on perceptions of. *Entrepreneurship: Theory & Practice*, 5-21.

Krueger, N. F., & Brazeal, D. (1994). Entrepreneurial potential and potential entrepreneurs. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 91–104.

Krueger, N. F., & Carsrud, A. L. (1993). Entrepreneurial intentions: Applying the theory of planned behavior. *Entrepreneurship and Regional Development*, 315–330.

Krueger, N. F., Reilly, M. D., & Carsrud, A. L. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, 411-432.

Kumara, V., & Sahasranam, C. (2009). Entrepreneurial Characteristics Among Business Management Students: An Empirical Study. *The Icfaian Journal of Management Research*, 8-29.

Kuratko, D. F. (2005). The Emergence of Entrepreneurship Education. *Baylor University*, 577-597.

Latapí Sarre, P. (1998). *Reseña de "La educación rpivada en México", 1903-1976, de Valentina Torres Septién.* México: Centro de Estudios sobre la Universidad / UNAM.

Lawshe, C. (1975). *A quantitative approach to content validity.* Personnel Psychology.

Lazear, E. P. (2004). Balanced Skills and Entrepreneurship. *The American Economic Review*, 208-211.

Leadbeater, C., & Goss, S. (1998). *Civic Entrepreneurship.* Londres: Demos and Public Management.

Learn4Good. (08 de julio de 2013). *Learn4Good.* Obtenido de http://www.learn4good.com/great_colleges/colleges_spain.htm

Learn4Good. (08 de julio de 2013). *Summer Entrepreneurship Course in Scotland*. Obtenido de Learn4Good: http://www.learn4good.com/great_colleges/colleges_spain.htm

Leedy Paul D., O. J. (2005). *Practical Research; Planning and Design.* Upper Saddle River, New Jersey: Pearson, Merrill Prentice Hall.

Lejarra, H. (2009). *Revista del Hospital de. Niños.* Obtenido de Métodos Cuantitativos 2009: http://www.mmcc.fmed.edu.uy/2010/CI/PERCENTILES.pdf

Leong Frederick, J. A. (2006). *A Guide for Graduate Students ans Reseach Assistants.* Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

Lepoutre J., V. D. (2010). A new Approach to Testing the Effects of Entrepreneurship. Education among secondary school pupils. *Vlerick Leuven Gent Working paper series 2010/01*, 01-20.

Lerma, A. E., Valdés, L. A., Martín, M. A., & et al. (2007). *Liderazgo emprendedor : cómo ser un emprendedor de éxito y no morir en el intento.* México: Thomson.

Levenson, H. (1973). Multidimensional locus of control in psychiatric patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 397-404.

Lévy J-P, V. J. (2003). *Análisis Multivariable para las Ciencias Sociales.* Madrid: Pearson Prentice Hall.

Lewis, K. (2005). The best of intentions: future plans of Young Enterprise Scheme participants. *Education + Training*, 470-483.

Lilley, B. (3 de febrero de 2009). *Students share success stories to inspire kids; Young Kids; Young Entrepreneurs from area show off fruits of their inventive labors.* Obtenido de Akron Beacon Journal (OH) [serial online]: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsnbk&AN=12625CB68DAAF660&lang=es&site=eds-live&scope=site

Livingston, J. (2007). *Founders at Work; Stories of Startups Early Days.* Berkeley CA: Apress.

Longenecker, J., Moore, C. W., & Petty, J. W. (2001). *Administración de pequeñas empresas : un enfoque emprendedor .* México: International Thomson editores.

López, M., & Schultz, T. (1 de mayo de 1996). *Serving young children: strategies for success.* Obtenido de Principal [serial online]. Education Full Text (H.W. Wilson): http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eft&AN=507490432&lang=es&site=eds-live&scope=site

Lounsbury, M., & Glynn, M. A. (2001). Cultural Entrepreneurship: Stories, Legitimacy, and the Acquisition of Resources. *Strategic Management Journal*, 545-564.

Lucas, S. (19 de noviembre de 2004). *Profitable pursuits.* Obtenido de Times Educational Supplement [serial online].:

http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=15460598&lang=es&site=eds-live&scope=site

Lumpkin, G. T., & Dess, G. G. (1996). Clarifying the Entrepreneurial Orientation Construct and Linking It to Performance. *The Academy of Management Review*, 135-172.

Luna-Arocas, R., & Camps, J. (2008). A model of high performance work practices and turnover intentions. *Emerald Group Publishing Limited*, 26-46.

Mager, R. F. (1983). *Creación de actitudes y aprendizaje.* Madrid: Ediciones Marova.

Maggi, R. E., & Díaz Barriga, F. (1997). *Cómo desarrollar valores y actitudes.* Metepec, Estado de México: Conalep.

Malle, B. F. (1999). How people explain behavior: A new theoretical framework. *Personality and Social Psychology Review*, 23-48.

Mandell, P. L. (8 de enero de 2008). *Business Education.* Obtenido de School Library Journal. Reed Business Information a division of Reed Elsevier, Inc.: http://www.schoollibraryjournal.com/article/CA6583437.html

Mannes, G. (1 de octubre de 2005). *How to Make Sure Your Kids Live Better Than You.* Obtenido de Money: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=buh&AN=18245309&lang=es&site=eds-live&scope=site

Mariotti, S. (2007). *Entrepreneurship; Starting and Operating a Small Business.* Upper Saddle River, N.J. ; México : Pearson Prentice Hall.

McClelland, D. (1970). *Como se motiva el exito economico.* México D.F.: UTEHA.

McClelland, D. C. (1961). *The achieving society.* Princeton, New Jersey: Van Nostrand.

McClelland, E., Swail, J., Bell, J., & Ibbotson, P. (2005). Following the pathway of female entrepreneurs. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 84-107.

Medina, H. (diciembre de 2012). *El Debate.* Obtenido de Debate.com.mx: http://www.debate.com.mx/eldebate/noticias/columnas.asp?IdArt=12775967&IdCat=17162

Megginson, L., Byrd, M. J., & Megginson, W. L. (2006). *Small Business Management; An Entrepreneur´s Guidebook.* New York: McGrawHill Irwin.

Mendoza, S. A. (2008). Supervivencia de la Micro, Pequeña y Mediana Empresa (MIPYME). *Escuela de Negocios. Revista de CESUN Universidad*, 36-48. Obtenido de Centro de Estudios Superiores del Noroeste (CESUN Universidad) Tijuana, B.C.: http://www.cesununiversidad.aplicacionesweb.us/revistanegocios/descargas/supervivencia%20de%20la%20micro-sergio%20mendoza.pdf

Mestres, L. (2 de mayo de 2011). *Cómo fomentar la cultura emprendedora.* Obtenido de Educaweb.com: http://www.educaweb.com/noticia/2011/05/02/como-fomentar-cultura-emprendedora-4748/

Michelle, C. (26 de marzo de 2009). *Business gets easier for kid entrepreneurs.* Obtenido de Oregonian, The (Portland, OR) [serial online]: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsnbk&AN=12732ABB9C4F6408&lang=es&site=eds-live&scope=site

Minniti, M. (2010). Female Entrepreneurship and Economic Activity. *European Journal of Development Research*, 294–312.

Minniti, M., & Bygrave, W. (1999). The Microfoundations of Entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice, Baylor University*, 41-52.

Mitchelmore, S., & Rowley, J. (2010). Entrepreneurial Competencies. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 92-111.

Mittelstädt, A., & Fabienne, C. (30 de diciembre de 2008). *fosterin Entrepreneurship for Innovation.* Obtenido de OECD Science, Technology and Industry Working Papers 2008/5: http://www.oecd.org/industry/ind/41978441.pdf

Modu, E. (1 de marzo de 1992). *Taking care of business.* Obtenido de Essence (Essence) [serial online]: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=9204203129&lang=es&site=eds-live&scope=site

Moore, C. W., Petty, J. W., Palich, L. E., & Longenecker, J. G. (2010). *Managing Small Business: An Entrepreneurial Emphasis.* Mexico: Cengage Learning.

Morales Vallejo, P. (2011). *Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes.* Obtenido de Universidad Rafael Landívar: http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Guiaparaconstruirescalasdeactitudes.pdf

Morales Vallejo, P. (17 de diciembre de 2012). *El Análisis Factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios.* Obtenido de Universidad Pontifica Comillas, Madrid: http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf

Morales Vallejo, P. (13 de diciembre de 2012). *Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos?* Obtenido de Universidad Pontifica Comillas, Madrid: http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oMuestra.pdf

Morris, R. (2012). *2011 High-Impact Entrepreneurship Global Report.* Obtenido de Center for High-Impact Entrepreneurship at Endeavor; Global Entrepreneurship Monitor: http://www.gemconsortium.org/docs/download/295

Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, 211–250.

Mujika Alberdi, A. (1999). *Sentimiento del consumidor hacia la publicidad una revisión crítica de su dimensionalidad y propuesta de una escala global de medición.* Tesis Doctoral. San Sebastián, España: Universidad de Deusto.

Muñiz, J., & Hambleton, R. K. (noviembre de 1996). *Directrices para la traducción y adaptación de los tests.* Obtenido de Papeles del Psicólogo: www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=737

MWalew, M. (16 de noviembre de 2010). *Psychosocial Development During Adolescence: Some Analytical Considerations.* Obtenido de The Research Cooperative: http://researchcooperative.org/profiles/blogs/psychosocial-development

Naranjo, E., Campos, M., Flores, M., & López, N. (2012). *Monitor Global de la Actividad Emprendedora México 2012.* Obtenido de Monitor Global de la Actividad Emprendedora México 2012: http://www.gemconsortium.org/docs/download/3076

Nelton, S. (septiembre de 1995). *Help for teenagers.* Obtenido de Nation's Business: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=9502074975&lang=es&site=eds-live&scope=site

Norway Government. (4 de julio de 2009). *New Building Blocks in the North*. Obtenido de Ministry of Foreign Affairs: http://www.regjeringen.no/en/dep/ud/documents/Reports-programmes-of-action-and-plans/Action-plans-and-programmes/2009/north_blocks.html?id=548803

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. J. (1995). *Teoría psicométrica.* Naucalpan, Estado de México: McGraw-Hill Interamericana de México.

OCDE-CERI. (Junio de 2004). *Revisión Nacional de Investigación y Desarrollo Educativos. Reporte de los examinadores sobre México.* Obtenido de OCDE-CERI: http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART00425

Papanek, G. F. (1962). The Development of Entrepreneurship. *The American Economic Review*, 45-58.

Parker, S., & Gartner, W. (verano de 2004). *Introduction.* Obtenido de Entrepreneurship: Theory & Practice [serial online]: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=buh&AN=14359492&lang=es&site=eds-live&scope=site

Peña, V., Transue, M., & Riggieri, A. (19 de mayo de 2010). *A Survey of Entrepreneurship Education Initiatives.* Obtenido de IDA Science & Technology Policy Institute: http://www.yealeaders.org/pdf/fedreport.pdf

Pereyra, A. (10 de noviembre de 2013). *La Fragmentación Social de la Oferta Educativa: Educación Pública vs. Educación Privada*. Obtenido de Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina: http://www.siteal.iipe-oei.org/cuadernos/18/educacion-publica-vs-educacion-privada

Pérez-Barco, M. J. (29 de junio de 2013). *Un programa pionero llega a colegios de Madrid.* Obtenido de ABC.es: http://www.abc.es/familia-educacion/20130629/abci-programa-adolescentes-emprendedores-201306271049.html

Perman, S. (8 de octubre de 2007). *Give Kids a Leg Up.* Obtenido de Business Week Online: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=buh&AN=26989135&lang=es&site=eds-live&scope=site

Petrecca, L. (19 de mayo de 2009). *Teen entrepreneurs offer tips to aspiring peers.* Obtenido de USA Today: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=J0E282215948209&lang=es&site=eds-live&scope=site

Piperopoulos, P. G. (2011). *Debate Piece: Ethnic Female Entrepreneurs*. Obtenido de E-Magazine: www.isbe.org.uk/EthnicFemaleEntrepreneurs

Pittaway, L., Hannon, P., Gibb, A., & Thompson, J. (2009). Assessment practice in enterprise education. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 71-93. Obtenido de International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research.

Portocarrero & Asociados. (28 de marzo de 2012). *emprendedores adolescentes de toda España compiten en Madrid por la mejor Miniempresa.* Obtenido de Humania.org: http://www.humania.tv/noticias/emprendedores-adolescentes-de-toda-espaa-compiten-en-madrid-por-la-mejor-miniempresa-

PR Newswire US [serial online]. . (23 de mayo de 2011). *Kids Grow Into Entrepreneurs through "Soil of Prosperity".* Obtenido de PR Newswire US [serial online]. : http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bwh&AN=201105231020PR.NEWS.USPR.DC06974&lang=es&site=eds-live&scope=site

Premio Brainers. (05 de agosto de 2012). *Premio Brainers 2012 para niños y jóvenes inventores.* Obtenido de Premio Brainers: http://www.premiobrainers.com/

Prieto, L. (21 de junio de 2012). *Emprendedores adolescentes: no juegan, desarrollan aplicaciones.* Obtenido de RTVE.ES: http://www.rtve.es/noticias/20120621/emprendedores-adolescentes-no-juegan-play-desarrollan-aplicaciones/538288.shtml

Rae, D., Martin, L., Antcliff, V., & Hannon, P. (2010). The 2010 Survey of Enterprise and entrepreneurship in Higher Education. *ISBE conference, London*, 1-14.

Raffo, A. C., Leonardi, V., Fogliano, P., Ambrosino, M., Salucci, I., Genmaro, R., . . . Quaglia, G. (2002). Nutritional value of cherry tomatos. *Food Chem*, 6550-6556.

Rasmussen, E. A., & Sørheim, R. (2006). Action-based entrepreneurship education. *Technovation*, 185–194.

Reich, B., & Adcock, C. (1980). *Valores actitudes y cambio de conducta.* México: Compañía Editorial Continental.

Ritchey, F. J. (2002). *Estadística para las Ciencias Sociales.* Cd. de México: McGraw-Hill.

Robinson, P. B., Huefner, J. C., & Hunt, H. K. (1991). Entrepreneurial Research on Student Subjects does not Generalize to Real World Entrepreneurs. *Journal of Small Business Management*, 42-50.

Robinson, P. B., Stimpson, D. V., Huefner, J. C., & Hunt, H. K. (1991). An Attitude Approach to the Prediction of Entrepreneurship. *Baylor University*, 13-31.

Rosengren, K. S., Johnson, C. N., & Harris, P. L. (2000). *Imagining the imposible: magical, scientific, and religious thinking in children.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Rotter, J. B. (1996). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcements. *Psychological Monographs*.

Sabir, N. (1 de febereo de 2007). *Brothers who Mean Business.* Obtenido de Black Enterprise [serial online]: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=23821189&lang=es&site=eds-live&scope=site

SAGE Global. (2012). *A global community of teenage entrepreneurs sharing a common purpose: To make the world a better place.* Obtenido de SAGE Information Handbook.

SAGE Global. (2012). *SAGE Information Handbook.* Obtenido de SAGE Global: http://www.sageglobal.org/files/pdf/SAGE_Handbook_2011-2012.pdf

Sahu, A. (14 de julio de 2011). *Is your kid the next Bill Gates?.* Obtenido de Siliconindia Inc. [serial online]. Business Source Premier: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=buh&AN=67257262&lang=es&site=eds-live&scope=site

Salmeron, F. (1986). *La filosofía y las actitudes morales.* México: Siglo Veintiuno Editores S.A.de C.V.

Sánchez, J. C. (2010). Evaluación de la Personalidad Emprendedora: Validez Factorial del Cuestionario de Orientación Emprendedora (COE). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41-52.

Sandler, R. (8 de febrero de 2010). *Tween Team Entrepreneurs To Debut Blamtastic's Kid-Centric Line of Products at New York International Toy Fair.* Obtenido de Business Wire [serial online]: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsnbk&AN=12DC620E2013BF08&lang=es&site=eds-live&scope=site

Sasaki, M., & Tatsuzo, S. (2002). *Social attitudes in Japan: trendas and cross national perspectives.* Leiden; Boston; Köln; Brill: Koninklijke Brill NV, Leiden, Netherlands.

Sathorar, H. H. (diciembre de 2009). *Assessing Entrepreneurship Education at Secondary School in the NMBM.* Obtenido de Nelson Mandela Metropolitan University: http://dspace.nmmu.ac.za:8080/jspui/bitstream/10948/1081/1/Heloise%20Helena%20Sathorar.pdf

SCORE: for the life of your business. (20 de agosto de 2012). *SCORE*. Obtenido de SCORE: http://www.score.org/about-score

SE. (28 de junio de 2013). *Fondo Pyme - Secretaría de Economía.* Obtenido de Fondo Pyme: http://www.fondopyme.gob.mx/Transparencia.asp

Searcy, Y. D. (2007). Placing the Horse in Front of the Wagon: Toward a Conceptual Understanding of the Development of Self-Esteem in Children and Adolescents. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 121-131.

Secretaría de Economía. (02 de Septiembre de 2010). *Fondo Pyme*. Obtenido de Contacto Pyme: http://www.fondopyme.gob.mx/#

Secretaría de Economía. (2012). *Programa Nacional de Emprendedores: "La Fábrica de Empresas de México".* Obtenido de Fondo Pyme. Secretaría de Economía: http://www.cmdrs.gob.mx/prev/sesiones/2012/2a_sesion/2_se.pdf

Senior, G. (1 de noviembre de 2008). *Biz Doctor.* Obtenido de NZ Business: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=buh&AN=36432196&lang=es&site=eds-live&scope=site

Shapero, A., & Sokol, L. (1982). *Social dimensions of entrepreneurship.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Shepard Spaeth, M. (2004). What Does Grade School Have to Do With Entrepreneurship? An exploration of social and economic relevancy in grade school education. *National Business Incubation Association 18th International Conference* (págs. 1-16). Atlanta, Georgia: Transmera AB.

Siebenmark, J. (27 de enero de 2008). *A way up for at risk-kids; Youth entrepreneurs Kansas.* Obtenido de Wichita Eagle, The (KS) [serial online]: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsnbk&AN=11E8B3D7EB68F9E0&lang=es&site=eds-live&scope=site

Siliconindia. (Julio de 2011). *Is your kid the next Bill Gates?* Obtenido de Siliconindia: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=buh&AN=67257262&lang=es&site=eds-live&scope=site

Silva, J. E. (2008). *Emprendedor : "crear su propia empresa".* México: Alfaomega Grupo Editor.

Sistema Nacional de Incubación de Empresas. (23 de 12 de 2010). *Secretaria de Economía*. Obtenido de Sistema Nacional de Incubación de Empresas: http://www.contactopyme.gob.mx/snie/ModelosReconocidosSNIE.asp

Solon, O. (25 de marzo de 2013). *Yahoo! buys mobile news app Summly from teen entrepreneur.* Obtenido de Wired.co.uk: http://www.wired.co.uk/news/archive/2013-03/25/summly-yahoo-acquisition

Sowmya, D. V., Majumdar, S., & Gallant, M. (2010). Relevance of education for potential entrepreneurs: an international investigation. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 626-640.

Staff, J., & Mortimer, J. T. (2007). Educational and Work Strategies from Adolescence to Early Adulthood: Consequences for Educational Attainment. *Social Forces, University of North Carolina Press*, 1169-1194.

Steensma, K. H., Marino, L., & Weaver, M. K. (2000). Attitudes Toward Cooperative Strategies: A cross-cultural Analysis of Entrepreneurs. *Journal of International Business Studies*, 561-609.

Stevenson, H. H., & Jarillo, J. C. (1990). A Paradigm of Entrepreneurship: Entrepreneurial Management. *Strategic Management Journa*, 17-27.

Stevenson, H. H., & Jarrillo, J. C. (1986). Preserving Entrepreneurship as Companies Grow. *The Journal of Business Strategy*, 10-23.

Straits Times, The (Singapore) [serial online]. (18 de septiembre de 2006). *Child entrepreneurship? Think of ethics too when teaching kids to do business.* Obtenido de Straits Times, The (Singapore) [serial online]: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsnbk&AN=114376EEC91E84B8&lang=es&site=eds-live&scope=site

Strauss, S. (3 de julio de 2003). *Schools need to retool in this New Economy.* Obtenido de Las Vegas Business Press (10712186) [serial online: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bwh&AN=21675150&lang=es&site=eds-live&scope=site

Summers, G. F. (1976). *Medición de actitudes.* México, D.F.: Trillas.

Teel, L. M. (Agosto de 2008). *Multimedia Review.* Obtenido de School Library Journal: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eda&AN=33763743&lang=es&site=eds-live&scope=site

Terrell, K., & Troilo, M. (2010). Values and female entrepreneurship. *International Journal of Gender and Entrepreneurship*, 260-286.

The Small Business Company Ltd. (24 de agosto de 2012). *The Small Business game*. Obtenido de The Small Business Company Ltd.: www.theprimarygame.co.nz

The World Bank. (25 de diciembre de 2011). *Mexico - Second Upper Secondary Education Development Policy Loan Project.* Obtenido de The World Bank: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2012/01/11/000003596_20120111120141/Rendered/PDF/MX0MUSE0II0PID00ROC0Meeting.pdf

The World Bank. (08 de febrero de 2012). *Second Upper Secondary education Development Policy Loan.* Obtenido de The World Bank: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2012/02/21/000350881_20120221105140/Rendered/PDF/664550PGD0R2010SIMLUT0DISCL02020012.pdf

Thomas, N. G., & Berk, L. E. (1981). Effects of School Environments on theDevelopment of Young Children's Creativity. *Child Development*, 1153-1162.

Thornton, P. H. (1999). The Sociology of Entrepreneurship. *Annual Reviews*, 19-46.

Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, 529.554.

Times of India, The (Mumbai, India). (10 de may de 2009). *School kids bitten by entrepreneurship bug.* Obtenido de Times of India, The (Mumbai, India): http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsnbk&AN=128197DD3940B530&lang=es&site=eds-live&scope=site

Timmons , J. A., & Spinelli, S. (2009). *New Venture Creation: Entrepreneurship for the 21st. Century.* Boston: McGraw Hill Irwin.

Tooley, J. (1 de diciembre de 1997). *Kids' capitalism.* Obtenido de Economic Affairs: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=buh&AN=6151426&lang=es&site=eds-live&scope=site

Toro Alvarez, F. (2007). *Manual para el diseño de pruebas objetivas de conocimientos. Evaluación de estructuras cognitivas.* Medellín, Colombia: Artes Gráficas Java.

Trafimow, D., Brown, J., Thompson, L., & Sheeran, P. (2002). The Relative Influence of Attitudes and Subjective Norms from Childhood to Adolescence. *The American Journal of Psychology*, 395-414.

Triandis, H. (1974). *Actitudes y cambios de actitudes.* Barcelona: Toray.

U.S. Small Business Administration. (20 de agosto de 2012). *Teen Business Link: Start it; Grow it; Own it*. Obtenido de U.S. Small Business Administration: http://archive.sba.gov/aboutsba/sbaprograms/oee/youth/index.html

UNICEF. (2002). *Las prioridades del UNICEF para la infancia 2002-2005.* New York: UNICEF.

Uran, A. (1 de diciembre de 2007). *Niños empresarios en la Costa Caribe colombiana.* Obtenido de Pensamiento & Gestión [serial online]: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=31868997&lang=es&site=eds-live&scope=site

US Fed News (USA) [serial online]. (24 de enero de 2012). *Joy Over Your Child's Entrepreneurship.* Obtenido de US Fed News (USA) [serial online]. NewsBank: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsnbk&AN=13A7A8DE365D1958&lang=es&site=eds-live&scope=site

Varadarajan, D., Majumdar, S., & Gallant, M. (2010). Relevance of education for potential entrepreneurs: an international investigation. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 626-640.

Varela, R. (2008). *Innovación Empresarial; arte y ciencia en la creación de empresas.* Bogotá, Colombia: Pearson Educación de Colombia, LTDA.

Ventura Limosner, M. (1992). *Actitudes, valores y normas en el curriculo escolar.* Madrid: Escuela Española.

Vocational Education and training in Kosovo, Phase III. (s.f.). *Standards for qualifications in entrepreneurship leaqrning.* Obtenido de PEM Aarhus Technical College. Denmark: http://www.masht-gov.net/advCms/documents/STANDARDS_for_QUALIFICATIONS_in_ENTREPRENEURSHIP_LEARNING.pdf

Volkmann, C. K., & Tokarski, K. O. (2009). Students Attituddes to Entrepreneurship. *Management & Marketing*, 17-38.

Volkmann, C., Wilson, K. E., Mariotti, S., Rabuzzi, D., Vyakarnam, S., & Sepulveda, A. (Abril de 2009). *Educating the Next Wave of Entrepreneurs.* Suiza: World Economic Forum. Obtenido de World Economic Forum: http://www3.weforum.org/docs/WEF_GEI_EducatingNextEntrepreneurs_ExecutiveSummary_2009.pdf

Walters, K. (24 de abril de 2006). *Kids' business adds up; Siblings paint house numbers and learn about entrepreneurship.* Obtenido de Pantagraph, The (Bloomington, IL): http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsnbk&AN=1118505E8C289838&lang=es&site=eds-live&scope=site

Weaver, R. L. (7 de septiembre de 1991). Developing Self Esteem, effective leadership starts from within. 21-24.

WEF. (mayo de 2011). *Global Education Initiative: Latin America Roundtable on entrepreneurship Education.* Suiza: World Economic Forum. Obtenido de World Economic Forum Organization: http://www3.weforum.org/docs/WEF_GEI_LAEntrepreneurshipEducation_Report_2011.pdf

Weiner, M. B., Geldhof, G. J., & Lerner, R. M. (3 de enero de 2012). *The Entrepreneurship Intentional Self Regulation Questionnaire: Factorial and Concurrent Validation of a New Measure of Youth Entrepreneurship.* Obtenido de Tufts University: http://ase.tufts.edu/iaryd/documents/YESsra3.01.12.pdf

Wilson, S. (octubre de 2006). Biz Kids. *Entrepreneur*, 146-147. Obtenido de Entrepreneur: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=buh&AN=22434537&lang=es&site=eds-live&scope=site

Wisconsin Department of Public Instruction. (noviembre de 2009). *Wisconsin's Vision for Entrepreneurship Education: Framework, Action Plan, Self Assessment.* Obtenido de Wisconsin Department of Public Instruction: http://entre.dpi.wi.gov/files/cte/pdf/eshiplit.pdf

Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 361-384.

YES Network. (08 de julio de 2013). *Young Entrepreneur Society Ltd*. Obtenido de http://www.yesnetwork.co.uk/

YoungBiz. (20 de agosto de 2012). *YoungBiz*. Obtenido de http://www.youngbiz.com/about_us/what_is_yb.php

Zacharakis, A., & Bygrave, W. (2010). *Entrepreneurship.* Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.

Zacharakis, A., Spinelli, S., & Timmons, J. (2011). *Business Plans That Work; A Guide for Small Business.* New York: McGraw-Hill.

Zampetakis, L. A., Kafetsios, K., Bouranta, N., & Dewett, T. (2009). On the reletionship between emotional intelligence and entrepreneurial attitudes and intentions. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 595-618.

Zell, G. (16 de mayo de 2011). *Mason give kids a hand up.* Obtenido de Crain's Chicago Business:

http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bwh&AN=64661084&lang=es&site=eds-live&scope=site

Zevallos, E. (2006). Obstáculos al desarrollo de las pequeñas y medianas empresas en América Latina. *Escuela de Administración de Negocios para Graduados*, 75-96.

Zia, H. (1 de octubre de 2004). *Teach Your Children WellL...Business!* Obtenido de Hawaii Business [serial online]: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bwh&AN=15147240&lang=es&site=eds-live&scope=site

Ziglar, Z. (1986). *Cómo criar hijos con actitudes positivas en un mundo negativo.* Barcelona: Editorial Norma.

Zimmerer, T. W., & Scarborough, N. M. (2008). *Essentials of entrepreneurship and small business management.* Upper Saddle River, NJ : Pearson/Prentice Hall.

Zorrilla, M. (2004). *La educación secundaria en México: al filo de su reforma.* Obtenido de Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación: http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf

ANEXOS

Anexo 1. Escala "*Advancing Entrepreneurship in An Elementary School: A Case Study*" de Heilbrunn (2008).

Description

Proactive disposition (A)

I am always looking for better ways to do things.
I excel at identifying opportunities.
No matter what it odds, if I believe in something I will make it happen.
I can spot a good opportunity long before other can.
I love being champion for my ideas, even against others' opposition.
I see something I don't like, I fix it.
Nothing is more exciting than seeing my ideas turns into reality.
I am constantly on the lookout for new ways to improve my life.
I get a thrill out of doing new, unusual things at school or work.

Preference for Innovation (B)

I believe it is important to approach opportunities in unique ways.
I enjoy being the catalyst for change in school or work affairs.
I usually seek out colleges who are excited about exploring new ways of doing things.
I get real excited when I think of new ideas to stimulate my group performance in school assignment.
I believe it is important to continually look for new ways to do things at schools or work.
I get excited when I am able to approach tasks in unusual ways.
I enjoy being able to do things in new ways.
I often approach school tasks in unique ways.
I believe that to be successful one must sometimes do things in ways that could seem unusual at first glance.
I usually control in unstructured situations.
I enjoy finding good solutions to problems that nobody has looked at yet.
I believe that to arrive at a good solution to a problem, it is important to question assumption made in defining the problem.
I believe that when pursuing goals or objectives, the final result is far more important than following the accepted procedure.

Self-efficacy (C)

I feel inferior to most people I work with.
I often feel badly about quality of work I do.
I never persist very long on difficult job before giving up.
I often put on a show to impress the people I work with.
I feel self-conscious when I am with very successful people.
I feel uncomfortable when I am unsure of what my team members thinks of me.

I seem to spend a lot of time looking for someone who can tell me how to solve all my school problems.
I feel very self-conscious when making school presentation.

Achievement Motivation (D)
To be successful, I believe it is important to use your time wisely.
I feel proud when I look at the results I have achieved in my school activities.
I do every job as thoroughly as possible.
I believe it is important to analyze your own weaknesses.
I make a conscientious effort to get the most out of my available resources.
I feel good when I have worked hard to improve my assignments.
I believe that to be successful a person must spend time planning the future.

Non-conformity (E)
I always follow accepted practices in the dealings I have with others.
I rarely question the value of established procedure.
I believe that currently accepted regulations at school were established for a good reason.
I feel best about my work when I know I have followed accepted procedure.
I believe that in order to succeed, one must conform to accepted practice.
The questionnaire uses a 5 point Likert scale with SA = strongly agree, A = agree, U = undecided, D = disagree, SD = strongly disagree.

Anexo 2. Escala "*The Entrepreneurship Intentional Self Regulation Questionnaire*" de Weiner et al. (2012).

Entrepreneurship Intentional Self Regulation

Items included in Measures		
Scale	Item	Questions
Entrepreneurship Intentional Self Regulation		
		Selection
	SEL3	I like to pursue projects that others have not thought about pursuing.
	SEL5	I am interested in projects that involve new ideas.
	SEL6	I take on ventures that address unmet needs.
	SEL9	I select challenging goals.
	SEL11	I like to select goals that have an impact.
		Optimization
	OPT1	I use available resources in new ways.
	OPT5	I take calculating risks when pursuing goals.
	OPT6	I find innovative ways to answer questions.
	OPT8	I am the one who gets the ball rolling.
	OPT9	I am a self-starter.
	OPT7	I devote as much time and energy as needed to complete a task.
	OPT2	I work diligently to complete my tasks.
	OPT3	I find ways to use my resources most efficiently.
		Compensation
	COM1	When one approach fails, I try different ways to reach my goals.
	COM3	After a failure, I come up with alternative strategies to accomplish my goals.
	COM4	After I make a mistake, I learn from it and implement new strategies.
	COM6	When one plan fails, I consider what went wrong and how else I can reach my goal.
	COM8	When one strategy doesn't work, I try a new approach.
	COM9	I overcome obstacles by creating new solutions.
		Loss-Based Selection
	LBS1	I keep projects on the back burner in case another project fails.
	LBS5	I keep an eye out for other opportunities I can pursue in case a project fails.
	LBS8	When I realize I cannot reach my goal, I quickly move on to new endeavors.
	LBS9	When the cost of accomplishing a goal outweighs its benefits, I readily switch to a new goal.
Entrepreneurial Activities		
	EACT1	Started a Club
	EACT2	Organized people around a cause
	EACT3	Devised ways to make money

EACT4	Designed a new product or service
EACT5	Developed a business plan
EACT6	Started a business
EACT7	Bought or sold a company

Entrepreneurship Career Value Scale

ECVS1	A career that provides you with a chance to earn a good deal of money.
ECVS4	A career where most problems are quite difficult and challenging.
ECVS5	A career that is interesting to do.
ECVS6	A career where you can see the payoff of what you create.
ECVS7	A career where you can have the chance to be creative.

Anexo 3. : Escala "*A new approach to testing the effects of entrepreneurship; education among secondary school pupils*" de Lepoutre et al. (2010).

Entrepreneurial intention (5-point scale: totally disagree – totally agree), adapted from Krueger, 1993

1. The likelihood that I will ever run my own business is very high.

SEE-model variables (5-point scale: totally disagree – totally agree), adopted from Krueger (1993) and Krueger et al. (2000)

Perceived feasibility (Cronbach's α: t1=0,58, t2=0,58)
1.I think it would be very cool to start my own business.
2.I would love to start my own business.
3.If I would start my own business, I would be constantly afraid to lose all my money (-)

Perceived desirability (Cronbach's α: t1=0,65, t2=0,63)
1.I know what it takes to start a business.
2.I feel sure enough of myself to start my own business at some point in the future.
3.If I would start my own business, it would certainly be a success.
4.It looks very hard to me to start your own business. (-)
5.If I would start my own business, I would definitely be overworked. (-)

Propensity to act (Cronbach's α: t1=0,65, t2=0,65)
1. I'd rather make my own mistakes than listen to someone else's orders.
2. I would rather someone else take over the leadership role when I'm involved in a group project.(-)
3. I like to get a good idea of what a job is all about before I begin. (-)
4. I'd rather not have too much responsibility. (-)
5. I enjoy making my own decisions.
6. I consider myself to be generally more capable of handling situations than others are.
7. When I see a problem, I prefer to do something about it rather than sit by and let it continue.
8. Others usually know what is best for me.(-)
9. I like to wait and see if someone else is going to solve a problem so that I don't have to be bothered with it.(-)

Creativity (5-point scale: totally disagree – totally agree), adapted from Marsh & O'Neill (1984)

"Problem solving" (Cronbach's α: t1=0,59, t2=0,60)
1. I can often see better ways of doing routine tasks.
2. I am good at combining ideas in ways that others have not tried.
3. I am not very original in my ideas thoughts and actions. (-)
4. I am never able to think up answers to problems that haven't already been figured out.(-)

Attitude towards entrepreneurs (Eurobarometer, 2007)

Image of entrepreneurship (Cronbach's α: t1=0,70, t2=0,73)

1. Entrepreneurs are job creators.
2. Entrepreneurship is the basis of wealth creation, benefiting us all.

Anexo 4. Las actitudes emprendedoras de estudiantes universitarios de la CAPV de Ibañez (2001).

1.
2. Lo que más me apasiona es que mi trabajo esté entre los mejores.
3. Raras veces sigo las instrucciones a menos que la tarea que esté realizando sea demasiado compleja
4. Siempre he trabajado duro para estar entre los primeros
5. Cuando algo me va a afectar aprendo todo lo que puedo sobre ello
6. El éxito empresarial debería juzgarse en función de los resultados
7. Las oportunidades de negocio de las que pueda sacar provechos serán aquellas que yo mismo cree
8. Dedico una considerable suma de tiempo para hacer que las cosas con las que estoy comprometido funcionen mejor
9. Sé que el entorno social y económico no va a afectar mi éxito en los negocios
10. Normalmente realizo muy bien mi parte de trabajo en cualquier proyecto en el que estoy implicado
11. Me divierto más tratando de hacer tareas difíciles que tareas fáciles
12. Creo que la gente con éxito se manejará mejor que yo en reuniones de negocios
13. Disfruto buscando nuevos enfoques para ideas conocidas
14. Si quiero algo, trabajo duro para conseguirlo
15. Me siento cohibido cuando estoy con personas de mucho éxito en los negocios
16. Realizo cada trabajo tan exhaustivamente cómo es posible
17. No estoy seguro de mis propias ideas y capacidades
18. A menudo intento exhibirme para impresionar a la gente con la que trabajo
19. Me enorgullezco cuando hago un buen trabajo en mis actividades habituales
20. Me siento inferior a la mayor parte de las personas con las que trabajo
21. Pienso que para tener éxito en los negocios hoy en día hay que eliminar ineficiencias
22. Me enorgullezco de los resultados que he logrado en mis actividades
23. Me siento resentido cuando soy mangoneado en mi trabajo
24. Creo que cualquier organización puede llegar a ser más efectiva empleando a personal competente
25. Prefiero dejar que otros hagan las tareas rutinarias de un trabajo
26. Pienso pasar una considerable parte de mi tiempo analizando las necesidades futuras de mi negocio antes de asignar cualquier recurso
27. Creo que para tener éxito en un negocio debes dedicar tiempo todos los días a desarrollar nuevas oportunidades
28. Normalmente tomo el control de situaciones sin definir
29. Nunca permanezco durante mucho tiempo en un trabajo difícil
30. Creo que es necesario pasar mucho tiempo planeando las actividades empresariales
31. Para resolver bien un problema empresarial es importante cuestionarte todas las suposiciones previas que se dieron por buenas al plantearse dicho problema
32. A menudo llevo a cabo tareas de una forma original
33. Creo que lo más importante a la hora de seleccionar socios es que sean competentes

34. Me siento bien cuando he trabajado duro para mejorar mi trabajo
35. Me desanimo cuando hago algo que necesita mucho tiempo para obtener resultados
36. Me siento satisfecho cuando hago algo que me permite que el grupo o las organizaciones a las que pertenezco funcionen mejor
37. Lo que verdaderamente me motiva es pensar en nuevas ideas que estimulen un negocio
38. Trato de hacer amistad con personas que puedan ser útiles para mis objetivos
39. Normalmente busco compañeros de trabajo que se entusiasmen explorando nuevas formas de hacer las cosas
40. Me entusiasma hacer cosas nuevas e inusuales
41. Disfruto estando en una posición de líder

Anexo 5. Las actitudes emprendedoras de estudiantes de la Universidad Católica del Uruguay de Krauss (2007).

1. Lo que más me apasiona es que mi trabajo esté entre los mejores
2. Rara vez sigo las instrucciones a menos que la tarea que esté realizando sea demasiado compleja.
3. Me gusta que las cosas sean estables y predecibles
4. Siempre he trabajado duro para estar entre los primeros
5. Cuando algo me va a afectar aprendo todo lo que puedo sobre ello.
6. El éxito empresarial debería juzgarse en función de los resultados
7. Las oportunidades de negocio de las que puedo sacar provecho son aquellas que yo mismo creo.
8. Me gusta trabajar dónde no hay mucha incertidumbre ni cambios constantes.
9. Dedico una considerable suma de tiempo para hacer que las cosas con las que estoy comprometido funcionen mejor.
10. Sé que el entorno social y económico no va afectar mi éxito en los negocios.
11. Normalmente realizo muy bien mi parte de trabajo en cualquier proyecto en el que estoy implicado.
12. Lo que más me atrae de un puesto de trabajo es la estabilidad del mismo.
13. Me divierto más tratando de hacer tareas difíciles que tareas fáciles.
14. Creo que la gente con éxito se manejará mejor que yo en reuniones de negocios.
15. Disfruto buscando nuevos enfoques para ideas conocidas.
16. Antes de aceptar un puesto de trabajo, me gusta ver una descripción exacta del mismo y tener todos los cabos bien atados.
17. Si quiero algo, trabajo duro para conseguirlo
18. Me siento cohibido cuando estoy con personas de mucho éxito en los negocios
19. Realizo cada trabajo tan exhaustivamente como es posible.
20. Las horas regulares de trabajo y las vacaciones son más importantes para mi que las nuevas oportunidades y retos que ofrezca el puesto.
21. No estoy seguro(a) de mis propias ideas y capacidades.
22. A menudo intento exhibirme para impresionar a la gente con la que trabajo.
23. Me enorgullezco de los resultados que he logrado en mis actividades habituales.
24. Estar autoempleado implica más riesgos que los que estoy dispuesto a correr
25. Me siento inferior a la mayor parte de las personas con las que trabajo.
26. Pienso que para tener éxito en los negocios hoy en día hay que eliminar ineficiencias.
27. Me considero una persona con poca aversión al riesgo
28. (Pregunta eliminada)
29. Me siento resentido cuando soy mangoneado en mi trabajo.
30. No me molesta la incertidumbre y el riesgo que suele provocar lo desconocido.
31. Creo que cualquier organización puede llegar a ser más efectiva empleando a personal competente.
32. Prefiero dejar que otros hagan las tareas rutinarias de un trabajo.

33. Pienso pasar una considerable parte de mi trabajo analizando las necesidades futuras de mi negocio antes de asignar cualquier recurso.
34. Me parece que si no asumo riesgos, me quedo estancado.
35. Creo que para tener éxito en un negocio debes dedicar tiempo todos los días a desarrollar nuevas oportunidades.
36. Normalmente tomo el control de situaciones sin definir.
37. Nunca permanezco durante mucho tiempo en un trabajo difícil.
38. Creo que es necesario pasar mucho tiempo planeando las actividades empresariales.
39. Me gusta la agitación y la emoción que implica tomar riesgos.
40. Para resolver bien un problema empresarial es importante cuestionarse todas las suposiciones previas que se dieron por buenas al plantearse dicho problema.
41. A menudo llevo a cabo tareas de una forma original.
42. Suelo apostar por buenas ideas, aunque no sean del todo seguras.
43. Creo que lo más importante a la hora de seleccionar socios es que sean competentes.
44. Tengo mucha necesidad de nuevas aventuras.
45. Me siento bien cuando he trabajado duro para mejorar mi trabajo.
46. (Pregunta eliminada)
47. Me siento satisfecho cuando hago algo que permite que el grupo o las organizaciones a las que pertenezco funcionen mejor.
48. Lo que verdaderamente me motiva es pensar en nuevas ideas que estimulen un negocio.
49. Por lo general evito asumir riesgos.
50. Estoy dispuesto a afrontar el fracaso con tal de ampliar mis horizontes.
51. Trato de hacer amistad con personas que puedan ser útiles para mis objetivos.
52. Normalmente busco compañeros de trabajo que se entusiasmen explorando nuevas formas de hacer las cosas.
53. Me entusiasma hacer cosas nuevas e inusuales.
54. Vivo cómodo en situaciones de cambio e incertidumbre
55. Disfruto estando en la posición de líder.

Anexo 6. Expertos que realizaron la evaluación de los ítems.

Expertos que intervinieron en la prueba de validez de contenido

1. Diana Tijerilla Villareal
Pedagoga especialista en adolescentes del Colegio Cedros del Norte

2. Aurora González Turnball
Especialista en Letras, profesora de planta, División de Ciencias y humanidades del ITESM-CEM

3. Ma. Noemí Romo González
Especialista en Letras
Directora de Generación, Preparatoria, ITESM-CEM

4. Fernando Sandoval Arzaga
Director de emprendimiento, profesor investigador, ITESM-CEM

5. Alfonso Ortega Gómez
Profesor de Cátedra y tutor de la Incubadora de Negocios (emprendimiento), ITESM-CEM

6. Rafael Alcaráz Rodríguez
Director del Centro de Familias Emprendedoras, ITESM-MTY

7. Luis Alberto Rodríguez
Consultor del Parque Empresarial y Profesor de Cátedra (emprendimiento), ITESM- CSF

8. Carlos Aguirre
Empresario y Tutor de la Incubadora de empresas (emprendimiento), ITESM-CEM

9. Verónica Tena Jimenez
Profesora de Planta (emprendimiento), División Negocios, ITESM-CEM

10. Catherine T. Eileen Rodríguez Harrington
Profesora de Cátedra y tutora (emprendimiento), ITESM-CEM

11. Rosana Morales Castellanos
Profesora de Cátedra y tutora de la Incubadora de Negocios (emprendimiento) del ITESM-CEM

12. Michelle Suárez Andere
Psicóloga especialista en psicoterapia clínica en adolescentes

Anexo 7. Ítems con validez de contenido (67 de 118 ítems).

No.	Ítem	CVR	D
1	Lo que más me apasiona es que mi trabajo esté entre los mejores.	73	NL
2	Rara vez sigo las instrucciones a menos que la tarea que esté realizando sea demasiado compleja.	36	*
3	Me gusta que las cosas sean estables y predecibles.	55	R
4	Siempre he trabajado duro para estar entre los primeros.	82	NL
5	Cuando algo me va a afectar aprendo todo lo que puedo sobre ello.	45	*
6	El éxito empresarial debería juzgarse en función de los resultados.	73	NL
7	Me gusta trabajar dónde no hay mucha incertidumbre ni cambios constantes.	55	R
8	Dedico una considerable suma de tiempo para hacer que las cosas con las que estoy comprometido funcionen mejor.	36	*
9	Sé que el entorno social y económico no va afectar mi éxito en los negocios.	64	LCI
10	Normalmente realizo muy bien mi parte de trabajo en cualquier proyecto en el que estoy implicado.	55	AUT
11	Lo que más me atrae de un puesto de trabajo es la estabilidad del mismo.	64	R
12	Me divierto más tratando de hacer tareas difíciles que tareas fáciles.	36	*
13	Creo que la gente con éxito se manejará mejor que yo en reuniones de negocios.	73	AUT
14	Disfruto buscando nuevos enfoques para ideas conocidas.	82	INN
15	Antes de aceptar un puesto de trabajo, me gusta ver la descripción exacta del mismo y tener todos los cabos sueltos atados.	45	*
16	Las oportunidades de negocio de las que puedo sacar provecho son aquellas que yo mismo creo.	36	*
17	Si quiero algo, trabajo duro para conseguirlo.	55	NL
18	Me siento cohibido cuando estoy con personas de mucho éxito en los negocios.	73	AUT
19	Realizo cada trabajo tan exhaustivamente como es posible.	73	NL
20	Las horas regulares de trabajo y las vacaciones son más importantes para mí que las nuevas oportunidades y retos que ofrezca un puesto.	36	*
21	No estoy seguro/a de mis propias ideas y capacidades.	82	AUT
22	A menudo intento exhibirme para impresionar a la gente con la que trabajo.	55	AUT
23	Me enorgullezco de los resultados que he logrado en mis actividades habituales.	55	NL
24	Estar auto-empleado implica mayores riesgos que los que estoy dispuesto a correr.	45	*
25	Me siento inferior a la mayor parte de las personas con las que trabajo.	91	AUT
26	Pienso que para tener éxito en los negocios hoy en día hay que eliminar ineficiencias.	36	*
27	Me considero una persona con poca aversión al riesgo.	55	R
28	Me siento resentido cuando soy mangoneado en mi trabajo.	64	AUT
29	No me molesta la incertidumbre y el riesgo que suele provocar lo desconocido.	36	*
30	Creo que cualquier organización puede llegar a ser más efectiva empleando a personal competente.	27	*
31	Prefiero dejar que otros hagan las tareas rutinarias de un trabajo.	36	*
32	Pienso pasar una considerable parte de mi trabajo analizando las necesidades futuras de mi negocio antes de asignar cualquier recurso.	55	DO
33	Me parece que si no asumo riesgos, me quedo estancado.	64	R
34	Creo que para tener éxito en un negocio debes dedicar tiempo todos los días a desarrollar nuevas oportunidades.	73	INN
35	Normalmente tomo el control de situaciones sin definir.	64	LCI
36	Nunca permanezco durante mucho tiempo en un trabajo difícil.	36	*
37	Creo que es necesario pasar mucho tiempo planeando las actividades empresariales.	36	*
38	Me gusta la agitación y la emoción que implica tomar riesgos.	45	*
39	Para resolver bien un problema empresarial es importante cuestionarse todas las suposiciones previas que se dieron por buenas al plantearse.	55	DO
40	A menudo llevo a cabo tareas de una forma original.	100	INN

41	Suelo apostar por buenas ideas, aunque no sean del todo seguras.	45	*
42	Creo que lo más importante a la hora de seleccionar socios es que sean competentes.	36	*
43	Tengo mucha necesidad de nuevas aventuras.	36	*
44	Me siento bien cuando he trabajado duro para mejorar mi trabajo.	36	*
45	Me siento satisfecho cuando hago algo que permite que el grupo o las organizaciones a las que pertenezco funcionen mejor.	45	*
46	Lo que verdaderamente me motiva es pensar en nuevas ideas que estimulen un negocio.	64	INN
47	Por lo general evito asumir riesgos.	64	R
48	Estoy dispuesto a afrontar el fracaso con tal de ampliar mis horizontes.	45	*
49	Trato de hacer amistad con personas que puedan ser útiles para mis objetivos.	36	*
50	Normalmente busco compañeros de trabajo que se entusiasmen explorando nuevas formas de hacer las cosas.	45	*
51	Me entusiasma hacer cosas nuevas e inusuales.	91	INN
52	Vivo cómodo en situaciones de cambio e incertidumbre.	45	*
53	Disfruto estando en la posición de líder.	64	AUT
54	Si empezara mi propio negocio, tendría siempre el temor de perder todo mi dinero.	55	AUT
55	La probabilidad de que llegue a operar mi propio negocio es muy alta.	64	LCI
56	A menudo puedo ver mejores formas de hacer tareas rutinarias.	55	INN
57	Veo algo que no me gusta, lo arreglo.	55	DO
58	Tomo riesgo calculado cuando sigo mis objetivos.	73	R
59	Soy bueno combinando ideas de formas que otros no lo han intentado.	82	DO
60	Me siento bastante seguro de mí mismo para iniciar mi propio negocio en algún momento en el futuro.	100	LCI
61	Cuando me doy cuenta de que no puedo alcanzar mi objetivo, rápidamente me muevo hacia nuevos proyectos.	36	*
62	Creo que estaría súper bien empezar mi propio negocio.	36	*
63	Me da emoción hacer cosas nuevas e inusuales en la escuela o el trabajo.	55	INN
64	Estoy constantemente en la búsqueda de nuevas maneras de mejorar mi vida.	45	*
65	Los emprendedores son creadores de empleo.	45	*
66	Si empezase mi propio negocio, sin duda sería un éxito.	73	LCI
67	Si empezase mi propio negocio, sin duda sería demasiado trabajo.	27	*
68	Por lo general busco escuelas que estén entusiasmadas por explorar nuevas formas de hacer las cosas.	73	INN
69	Me siento realmente emocionado cuando pienso en nuevas ideas para estimular el rendimiento de mi grupo en trabajos de la escuela.	73	INN
70	El emprendimiento es la base de la creación de riqueza, en beneficio de todos nosotros.	45	*
71	Me considero en general ser más capaz de manejar situaciones que otros.	73	AUT
72	Concebí la manera de hacer dinero.	55	DO
73	Me gusta tomar mis propias decisiones.	64	LCI
74	Creo que es importante buscar continuamente nuevas maneras de hacer las cosas en las escuelas o trabajos.	82	INN
75	Para tener éxito, creo que es importante usar el tiempo sabiamente.	55	LCI
76	Sobresalgo en la identificación de oportunidades.	91	DO
77	Me encanta ser campeón por mis ideas, aun en contra de la oposición de otros.	36	*
78	Cuando veo un problema, prefiero hacer algo al respecto en lugar de sentarme y dejar que continúe.	36	*
79	Me emociono cuando estoy en condiciones de abordar las tareas de maneras inusuales.	45	*
80	Me siento orgulloso cuando veo los resultados que he obtenido en mis actividades escolares.	55	NL
81	Puedo reconocer una buena oportunidad mucho antes de que otros.	64	DO
82	Me gusta ser el catalizador para el cambio en asuntos de la escuela o el trabajo.	27	*
83	Comencé un negocio.	27	*
84	Me gusta ser capaz de hacer las cosas de nuevas maneras.	100	INN

85	Hago todos los trabajos lo más detalladamente posible.	45	*
86	Creo que es importante acercarse a las oportunidades de una forma única.	45	*
87	Por lo general controlo en situaciones no estructuradas.	64	LCI
88	Creo que para tener éxito a veces hay que hacer las cosas de una manera que podría parecer extraño a primera vista.	73	INN
89	Creo que es importante analizar tus propias debilidades.	27	*
90	A menudo abordo las tareas escolares de una forma única.	91	INN
91	Selecciono objetivos retadores.	64	NL
92	Creo que al perseguir metas u objetivos, el resultado final es mucho más importante que seguir el procedimiento aceptado.	55	NL
93	Hago un esfuerzo consciente para sacar el máximo provecho de mis recursos disponibles.	36	*
94	La creación de empresas es una carrera que proporciona la oportunidad de ganar una buena cantidad de dinero.	36	*
95	Me gusta encontrar buenas soluciones a problemas que nadie ha mirado todavía.	82	DO
96	Me gusta seleccionar objetivos que tengan impacto.	64	NL
97	Utilizo recursos disponibles en nuevas formas.	73	INN
98	Me siento bien cuando he trabajado duro para mejorar mis tareas.	45	*
99	Creo que para llegar a una buena solución a un problema, es importante indagar sobre los supuestos del problema.	27	*
100	Yo soy el que pone a rodar la pelota.	55	AUT
101	Encuentro formas innovadoras de responder a preguntas.	100	INN
102	Creo que para tener éxito, una persona debe dedicar tiempo para planear el futuro.	36	*
103	Me gusta llevar a cabo proyectos que otros no han pensado perseguir.	27	*
104	Soy una persona que inicia cosas.	36	*
105	La creación de empresas es una carrera en la que puedes tener la oportunidad de ser creativo(a).	82	INN
106	Cuando un método falla, pruebo diferentes formas de lograr mis objetivos.	36	*
107	Dedico tanto tiempo y energía que sean necesarios para completar la tarea.	64	NL
108	Cuando una estrategia no funciona, intento un nuevo enfoque.	73	INN
109	Inicié un club.	27	*
110	Después de un fracaso, se me ocurren estrategias alternativas para lograr mis objetivos.	45	*
111	Trabajo diligentemente (con cuidado y prontitud) para completar mis tareas.	45	*
112	Cuando una estrategia no funciona, intento un nuevo enfoque.	73	*
113	La creación de empresas es una carrera donde la mayoría de los problemas son muy difíciles y desafiantes.	27	*
114	Diseñé un nuevo producto o servicio.	91	INN
115	La creación de empresas es una carrera donde puedes ver logros de tu creación.	55	NL
116	Tengo proyectos alternos en caso de que fracase el proyecto.	55	DO
117	La creación de empresas es una carrera que es interesante de hacer.	55	NL
118	Sigo atento a otras oportunidades que pueda seguir en caso de que un proyecto fracase.	91	DO

Fuente: Elaboración propia
RVC: Relación de validez de contenido
D: Dimensión; "INN" Innovación; "DO" Detección de oportunidades; "NL" Necesidad de logro; "R" Asunción de riesgo; "AUT" Autoestima; "LCI" *Locus* de control interno
(*) Ítem rechazado

Anexo 8. Cuestionario después de prueba de expertos

	Preguntas
1	Lo que más me apasiona es que mi trabajo esté entre los mejores
2	Me gusta que las cosas sean estables y predecibles
3	Siempre he trabajado duro para estar entre los primeros
4	El éxito empresarial debería juzgarse en función de los resultados
5	Me gusta trabajar dónde no hay mucha incertidumbre ni cambios constantes
6	Sé que el entorno social y económico no va afectar mi éxito en los negocios.
7	Normalmente realizo muy bien mi parte de trabajo en cualquier proyecto en el que estoy implicado.
8	Lo que más me atrae de un puesto de trabajo es la estabilidad del mismo.
9	Creo que la gente con éxito se manejará mejor que yo en reuniones de negocios.
10	Disfruto buscando nuevos enfoques para ideas conocidas.
11	Si quiero algo, trabajo duro para conseguirlo.
12	Me siento cohibido cuando estoy con personas de mucho éxito en los negocios
13	Realizo cada trabajo tan exhaustivamente como es posible.
14	No estoy seguro/a de mis propias ideas y capacidades.
15	A menudo intento exhibirme para impresionar a la gente con la que trabajo.
16	Me enorgullezco de los resultados que he logrado en mis actividades habituales.
17	Me siento inferior a la mayor parte de las personas con las que trabajo.
18	Me considero una persona con poca aversión al riesgo
19	Me siento resentido cuando soy mangoneado en mi trabajo.
20	Pienso pasar una considerable parte de mi trabajo analizando las necesidades futuras de mi negocio antes de asignar cualquier recurso.
21	Me parece que si no asumo riesgos, me quedo estancado.
22	Creo que para tener éxito en un negocio debes dedicar tiempo todos los días a desarrollar nuevas oportunidades.
23	Normalmente tomo el control de situaciones sin definir.
24	Para resolver bien un problema empresarial es importante cuestionarse todas las suposiciones previas que se dieron por buenas al plantearse
25	A menudo llevo a cabo tareas de una forma original.
26	Lo que verdaderamente me motiva es pensar en nuevas ideas que estimulen un negocio.
27	Por lo general evito asumir riesgos.
28	Me entusiasma hacer cosas nuevas e inusuales.
29	Disfruto estando en la posición de líder.
30	Si empezara mi propio negocio, tendría siempre el temor de perder todo mi dinero.
31	La probabilidad de que llegue a operar mi propio negocio es muy alta.
32	A menudo puedo ver mejores formas de hacer tareas rutinarias.
33	Veo algo que no me gusta, lo arreglo.

34 Tomo riesgo calculado cuando sigo mis objetivos.
35 Soy bueno combinando ideas de formas que otros no lo han intentado.
36 Me siento bastante seguro de mí mismo para iniciar mi propio negocio en algún momento en el futuro.
37 Me da emoción hacer cosas nuevas e inusuales en la escuela o el trabajo.
38 Si empezase mi propio negocio, sin duda sería un éxito.
39 Por lo general busco escuelas que estén entusiasmadas por explorar nuevas formas de hacer las cosas.
40 Me siento realmente emocionado cuando pienso en nuevas ideas para estimular el rendimiento de mi grupo en trabajos de la escuela.
41 Me considero en general ser más capaz de manejar situaciones que otros.
42 Concebí la manera de hacer dinero .
43 Me gusta tomar mis propias decisiones.
44 Creo que es importante buscar continuamente nuevas maneras de hacer las cosas en las escuelas o trabajos.
45 Para tener éxito, creo que es importante usar el tiempo sabiamente.
46 Sobresalgo en la identificación de oportunidades.
47 Me siento orgulloso cuando veo los resultados que he obtenido en mis actividades escolares.
48 Puedo reconocer una buena oportunidad mucho antes de que otros.
49 Me gusta ser capaz de hacer las cosas de nuevas maneras.
50 Por lo general controlo en situaciones no estructuradas.
51 Creo que para tener éxito a veces hay que hacer las cosas de una manera que podría parecer extraño a primera vista.
52 A menudo abordo las tareas escolares de una forma única.
53 Selecciono objetivos retadores.
54 Creo que al perseguir metas u objetivos, el resultado final es mucho más importante que seguir el procedimiento aceptado.
55 Me gusta encontrar buenas soluciones a problemas que nadie ha mirado todavía.
56 Me gusta seleccionar objetivos que tengan impacto.
57 Utilizo recursos disponibles en nuevas formas.
58 Yo soy el que pone a rodar la pelota.
59 Encuentro formas innovadoras de responder a preguntas.
60 La creación de empresas es una carrera en la que puedes tener la oportunidad de ser creativo(a).
61 Dedico tanto tiempo y energía que sean necesarios para completar la tarea.
62 Cuando una estrategia no funciona, intento un nuevo enfoque.
63 Diseñé un nuevo producto o servicio.
64 La creación de empresas es una carrera donde puedes ver logros de tu creación.
65 Tengo proyectos alternos en caso de que fracase el proyecto.
66 La creación de empresas es una carrera que es interesante de hacer.
67 Sigo atento a otras oportunidades que pueda seguir en caso de que un proyecto fracase.

Anexo 9. Ítems incluidos en el cuestionario por aplicar.

No.	DIMENSIONES	COMPONENTE
	AUTOESTIMA (11 ítems)	
7	Normalmente realizo muy bien mi parte de trabajo en cualquier proyecto en el que estoy implicado.	Afectivo
9	Creo que la gente con éxito se manejará mejor que yo en reuniones de negocios.	Cognitivo
12	Me siento cohibido cuando estoy con personas de mucho éxito en los negocios.	Afectivo
14	No estoy seguro/a de mis propias ideas y capacidades.	Cognitivo
15	A menudo intento exhibirme para impresionar a la gente con la que trabajo.	Comportamental
17	Me siento inferior a la mayor parte de las personas con las que trabajo.	Comportamental
19	Me siento resentido cuando soy mangoneado en mi trabajo.	Comportamental
27	Disfruto estando en la posición de líder.	Cognitivo
28	Si empezara mi propio negocio, tendría siempre el temor de perder todo mi dinero.	Afectivo
39	Me considero en general ser más capaz de manejar situaciones que otros.	Cognitivo
56	Yo soy el que pone a rodar la pelota.	Cognitivo
	DETECCIÓN DE OPORTUNIDADES (8 ítems)	
31	Veo algo que no me gusta, lo arreglo.	Comportamental
33	Soy bueno Comportamentalbinando ideas de formas que otros no lo han intentado.	Cognitivo
40	Concebí la manera de hacer dinero.	Comportamental
44	Sobresalgo en la identificación de oportunidades.	Afectivo
46	Puedo reconocer una buena oportunidad mucho antes de que otros.	Afectivo
53	Me gusta encontrar buenas soluciones a problemas que nadie ha mirado todavía.	Afectivo
63	Tengo proyectos alternos en caso de que fracase el proyecto.	Afectivo
65	Sigo atento a otras oportunidades que pueda seguir en caso de que un proyecto fracase.	Cognitivo
	INNOVACIÓN (18 ítems)	
10	Disfruto buscando nuevos enfoques para ideas conocidas.	Comportamental
21	Creo que para tener éxito en un negocio debes dedicar tiempo todos los días a desarrollar nuevas oportunidades.	Cognitivo
23	A menudo llevo a cabo tareas de una forma original.	Afectivo
24	Lo que verdaderamente me motiva es pensar en nuevas ideas que estimulen un negocio.	Cognitivo
26	Me entusiasma hacer cosas nuevas e inusuales.	Cognitivo
30	A menudo puedo ver mejores formas de hacer tareas rutinarias.	Cognitivo
35	Me da emoción hacer cosas nuevas e inusuales en la escuela o el trabajo.	Comportamental
37	Por lo general busco escuelas que estén entusiasmadas por explorar nuevas formas de hacer las cosas.	Cognitivo
38	Me siento realmente emocionado cuando pienso en nuevas ideas para estimular el rendimiento de mi grupo en trabajos de la escuela.	Afectivo
42	Creo que es importante buscar continuamente nuevas maneras de hacer las cosas en las escuelas o trabajos.	Cognitivo
47	Me gusta ser capaz de hacer las cosas de nuevas maneras.	Comportamental
49	Creo que para tener éxito a veces hay que hacer las cosas de una manera que podría parecer extraño a primera vista.	Comportamental
50	A menudo abordo las tareas escolares de una forma única.	Comportamental
55	Utilizo recursos disponibles en nuevas formas.	Cognitivo
57	Encuentro formas innovadoras de responder a preguntas.	Comportamental
58	La creación de empresas es una carrera en la que puedes tener la oportunidad de ser creativo(a).	Comportamental
60	Cuando una estrategia no funciona, intento un nuevo enfoque.	Afectivo
61	Diseñé un nuevo producto o servicio.	Comportamental

	LOCUS DE CONTROL INTERNO (8 ítems)	
6	Sé que el entorno social y económico no va Afectivoctar mi éxito en los negocios.	Comportamental
22	Normalmente tomo el control de situaciones sin definir.	Comportamental
29	La probabilidad de que llegue a operar mi propio negocio es muy alta.	Afectivo
34	Me siento bastante seguro de mí mismo para iniciar mi propio negocio en algún momento en el futuro.	Comportamental
36	Si empezase mi propio negocio, sin duda sería un éxito.	Comportamental
41	Me gusta tomar mis propias decisiones.	Comportamental
43	Para tener éxito, creo que es importante usar el tiempo sabiamente.	Afectivo
48	Por lo general controlo en situaciones no estructuradas.	Afectivo
	NECESIDAD DE LOGRO (13 ítems)	
1	Lo que más me apasiona es que mi trabajo esté entre los mejores.	Afectivo
3	Siempre he trabajado duro para estar entre los primeros.	Afectivo
4	El éxito empresarial debería juzgarse en función de los resultados.	Comportamental
11	Si quiero algo, trabajo duro para conseguirlo.	Afectivo
13	Realizo cada trabajo tan exhaustivamente Comportamentalo es posible.	Cognitivo
16	Me enorgullezco de los resultados que he logrado en mis actividades habituales.	Cognitivo
45	Me siento orgulloso cuando veo los resultados que he obtenido en mis actividades escolares.	Afectivo
51	Selecciono objetivos retadores.	Afectivo
52	Creo que al perseguir metas u objetivos, el resultado final es mucho más importante que seguir el procedimiento aceptado.	Afectivo
54	Me gusta seleccionar objetivos que tengan impacto.	Afectivo
59	Dedico tanto tiempo y energía que sean necesarios para Comportamentalpletar la tarea.	Cognitivo
62	La creación de empresas es una carrera donde puedes ver logros de tu creación.	Cognitivo
64	La creación de empresas es una carrera que es interesante de hacer.	Comportamental
	ASUNCIÓN DE RIESGO (7 ítems)	
2	Me gusta que las cosas sean estables y predecibles.	Comportamental
5	Me gusta trabajar dónde no hay mucha incertidumbre ni cambios constantes.	Cognitivo
8	Lo que más me atrae de un puesto de trabajo es la estabilidad del mismo.	Comportamental
18	Me considero una persona con poca aversión al riesgo.	Afectivo
20	Me parece que si no asumo riesgos, me quedo estancado.	Cognitivo
25	Por lo general evito asumir riesgos.	Afectivo
32	Tomo riesgo calculado cuando sigo mis objetivos.	Cognitivo

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 10. Cuestionario para aplicar a muestra representativa

CUESTIONARIO

Nombre escuela:

Nombre:

Edad: Mujer Hombre

Cursando el año escolar:

Tu mamá trabaja: S I NO

Dónde trabaja:

tiene negocio propio: SI NO

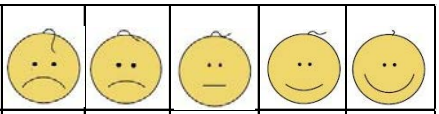
Tu papá trabaja: SI NO

Dónde trabaja:

tiene negocio propio: SI NO

Quién más de tu familia tiene un negocio propio: Tíos Abuelos Hermanos Primos Otro:

Hola! Esta es una encuesta para jóvenes como tú. La información que nos hagas favor de proporcionar es confidencial, es decir, nadie se va a enterar de las respuestas que nos des. Te pedimos leas cuidadosamente cada una de las preguntas, después escoje tu respuesta, la cual puede ser cualquiera de las 5 opciones que te presentamos en las columnas de al lado, las cuales van desde toalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo. Muchas Gracias.



Item	Preguntas	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Lo que más me apasiona es que mi trabajo esté entre los mejores.					
2	Me gusta que las cosas sean estables y saber que va a pasar a continuación.					
3	Siempre he trabajado duro para estar entre los primeros lugares.					
4	El éxito académico debería juzgarse por los resultados que produce.					
5	Me gusta estudiar dónde no haya mucha incertidumbre ni cambios constantes.					
6	Sé que la situación social y económica a mi alrededor no va afectar mi éxito en los estudios.					
7	Normalmente realizo muy bien mi parte de trabajo en cualquier proyecto en el que estoy participando.					
8	Lo que más me atrae de un puesto de trabajo es la estabilidad del mismo.					
9	Creo que la gente con éxito se manejará mejor que yo en reuniones de estudio.					
10	Disfruto buscando nuevos enfoques para ideas conocidas.					
11	Si quiero algo, trabajo duro para conseguirlo.					
12	Me siento temeroso(a) cuando estoy con personas de mucho éxito en los estudios.					
13	A cada trabajo que realizo le pongo el mayor empeño posible.					
14	No estoy seguro(a) de mis propias ideas y capacidades.					
15	A menudo intento exhibirme para impresionar a la gente con la que estudio.					
16	Me enorgullezco de los resultados que he logrado en mis actividades habituales.					
17	Me siento menos que la mayor parte de las personas con las que estudio.					
18	Me considero una persona con poco miedo al riesgo.					
19	Me siento enojado(a) cuando abusan de mí en la escuela.					
20	Me parece que si no asumo riesgos, me quedo estancado.					
21	Creo que para tener éxito en los estudios debes dedicar tiempo todos los días a desarrollar nuevas oportunidades.					
22	Normalmente tomo el control de varias situaciones.					
23	A menudo llevo a cabo tareas de una forma original.					
24	Lo que verdaderamente me motiva es pensar en nuevas ideas para mejorar los estudios.					
25	Por lo general evito tomar riesgos.					
26	Me entusiasma hacer cosas nuevas e inusuales.					
27	Disfruto estando en la posición de líder.					
28	Si empezara mi propio negocio (proyecto), tendría siempre el temor de perder todo mi dinero.					
29	La probabilidad de que llegue a manejar mi propio negocio es muy alta.					
30	A menudo puedo ver mejores formas de hacer tareas rutinarias.					
31	Cuando veo algo que no me gusta, lo arreglo.					
32	Tomo riesgo calculado cuando sigo mis objetivos.					
33	Soy bueno combinando ideas de maneras que otros no han intentado.					
34	Me siento bastante seguro de mí mismo para iniciar mi propio negocio en algún momento en el futuro.					
35	Me da emoción hacer cosas nuevas e inusuales en la escuela.					
36	Si empezase mi propio negocio, sin duda sería un éxito.					
37	Por lo general busco escuelas que estén entusiasmadas por explorar nuevas formas de hacer las cosas.					

Item	Preguntas	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
38	Me emociona cuando pienso en nuevas ideas para aumentar el rendimiento de mi grupo en trabajos de la escuela.					
39	En general, me considero más capaz de manejar situaciones que otros.					
40	Sé como ganar dinero					
41	Me gusta tomar mis propias decisiones.					
42	Creo que es importante buscar continuamente nuevas maneras de hacer las cosas en las escuelas o trabajos.					
43	Para tener éxito, creo que es importante usar el tiempo sabiamente.					
44	Soy muy bueno(a) para identificar oportunidades.					
45	Me siento orgulloso cuando veo los resultados que he obtenido en mis actividades escolares.					
46	Puedo reconocer una buena oportunidad mucho antes de que otros lo hagan.					
47	Me gusta ser capaz de hacer las cosas de nuevas maneras.					
48	Por lo general, logro controlar situaciones desordenadas.					
49	Creo que para tener éxito, a veces hay que hacer las cosas de una manera que podría parecer extraña a primera vista.					
50	A menudo realizo las tareas escolares de una forma única.					
51	Selecciono objetivos retadores.					
52	Creo que al perseguir metas u objetivos, el resultado final es mucho más importante que seguir el procedimiento aceptado.					
53	Me gusta encontrar buenas soluciones a problemas que nadie ha mirado todavía.					
54	Me gusta seleccionar objetivos que den resultados.					
55	Utilizo recursos de forma diferente					
56	Yo soy el que hecha a andar las cosas.					
57	Encuentro formas originales de responder a preguntas.					
58	La creación de empresas es una carrera en la que puedes tener la oportunidad de ser creativo(a).					
59	Dedico el tiempo y energía que sean necesarios para completar la tarea.					
60	Cuando una estrategia no funciona, intento con una nueva estrategia.					
61	Diseñé un nuevo producto o servicio.					
62	La creación de empresas es una carrera donde puedes ver logros de tu creación					
63	Tengo un plan "B" en caso de que fracase mi proyecto.					
64	La creación de empresas es una carrera que es interesante.					
65	Sigo atento a otras oportunidades que pueda seguir en caso de que un proyecto fracase.					

Anexo 11. Valores propios y porcentajes de varianza explicada por los 6 factores (dimensiones).

Total de Varianza Explicada

	Valores Eigen iniciales			cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
Componente	Total	% de Varianza	% Acumulativo	Total	% de Varianza	% Acumulativo	Total	% de Varianza	% Acumulativo
1	13.218	20.335	20.335	13.218	20.335	20.335	5.442	8.372	8.372
2	3.051	4.693	25.028	3.051	4.693	25.028	5.435	8.362	16.734
3	2.348	3.612	28.640	2.348	3.612	28.640	4.495	6.916	23.650
4	2.101	3.233	31.873	2.101	3.233	31.873	3.259	5.014	28.664
5	1.837	2.827	34.699	1.837	2.827	34.699	2.894	4.453	33.116
6	1.815	2.792	37.491	1.815	2.792	37.491	2.844	4.375	37.491
7	1.611	2.479	39.970						
8	1.505	2.315	42.285						
9	1.449	2.229	44.514						
10	1.399	2.152	46.666						
11	1.371	2.110	48.775						
12	1.307	2.011	50.786						
13	1.194	1.836	52.623						
14	1.191	1.832	54.454						
15	1.136	1.747	56.201						
16	1.126	1.732	57.933						
17	1.071	1.648	59.582						
18	1.033	1.589	61.171						
19	.987	1.518	62.690						
20	.964	1.484	64.173						
21	.943	1.451	65.624						
22	.935	1.438	67.062						
23	.878	1.350	68.412						
24	.844	1.299	69.711						
25	.814	1.252	70.962						
26	.799	1.230	72.192						
27	.788	1.213	73.405						
28	.788	1.212	74.616						
29	.723	1.112	75.729						
30	.702	1.080	76.808						
31	.694	1.068	77.876						
32	.670	1.030	78.906						
33	.657	1.010	79.917						
34	.650	.999	80.916						
35	.636	.978	81.894						
36	.614	.945	82.839						
37	.587	.903	83.742						
38	.577	.887	84.630						
39	.573	.882	85.511						
40	.548	.843	86.354						
41	.525	.808	87.162						
42	.516	.794	87.955						
43	.483	.743	88.698						
44	.476	.732	89.431						
45	.469	.721	90.152						
46	.456	.701	90.853						
47	.438	.673	91.526						
48	.415	.638	92.165						
49	.399	.614	92.778						
50	.388	.597	93.375						
51	.369	.567	93.942						
52	.365	.562	94.504						
53	.362	.556	95.060						
54	.335	.516	95.576						
55	.329	.505	96.081						
56	.321	.494	96.575						
57	.305	.469	97.044						
58	.293	.451	97.495						
59	.275	.423	97.918						
60	.261	.401	98.319						
61	.243	.374	98.693						
62	.239	.368	99.060						
63	.222	.341	99.401						
64	.213	.327	99.729						
65	.176	.271	100.000						

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Fuente: Elaboración propia

Anexo 12. Matriz de componentes rotados.

Matriz de componentes rotados

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
p39	.717					
p56	.646					
p40	.567					
p48	.560					
p57	.537					
p46	.519					
p55	.514	.409				
p33	.486					
p61	.486					
p51	.453					
p53	.403					
p15						
p22						
p44						
p27						
p63						
p19						
p18						
p35		.619				
p24		.610				
p42		.579				
p47		.555				
p31		.550				
p30		.537				
p38		.524				
p10		.490				
p23		.466				
p26		.460				
p21		.435				
p50		.427				
p11		.412				
p37						
p3			.731			
p13			.557			
p1			.534			
p59			.494			
p4			.485			
p45			.439			
p54			.416			
p16			.401			
p5						
p8						
p2						
p7						
p60						
p52						
p64				.670		
p29				.562		
p62				.558		
p58				.524		
p34				.518		
p36	.403			.467		
p65						
p6						
p43					.511	
p20					.492	
p41					.477	
p32					.451	
p49					.430	
p17						.707
p14						.674
p12						.669
p9						.547
p28						.462
p25						.451

Método de extracción: Análisis de componentes principales
Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser
a. Rotación convergente en 8 iteracciones
Fuente: Elaboración propia

Anexo 13. Valores propios y porcentajes de Varianza Explicada por los 5 factores o dimensiones y 31 ítems.

Total de Varianza Explicada

	Valores Eigen iniciales			cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
Componente	Total	% de Varianza	% Acumulativo	Total	% de Varianza	% Acumulativo	Total	% de Varianza	% Acumulativo
1	7.247	23.376	23.376	7.247	23.376	23.376	3.903	12.589	12.589
2	2.313	7.462	30.838	2.313	7.462	30.838	3.366	10.857	23.446
3	1.741	5.615	36.453	1.741	5.615	36.453	2.582	8.328	31.774
4	1.444	4.657	41.110	1.444	4.657	41.110	2.286	7.375	39.149
5	1.263	4.076	45.186	1.263	4.076	45.186	1.871	6.037	45.186
6	1.118	3.607	48.793						
7	1.029	3.319	52.111						
8	.992	3.199	55.311						
9	.935	3.016	58.327						
10	.892	2.878	61.205						
11	.834	2.691	63.896						
12	.794	2.561	66.458						
13	.763	2.460	68.918						
14	.740	2.386	71.304						
15	.703	2.267	73.572						
16	.687	2.217	75.789						
17	.650	2.097	77.885						
18	.623	2.011	79.896						
19	.603	1.946	81.842						
20	.589	1.899	83.741						
21	.572	1.846	85.587						
22	.555	1.791	87.378						
23	.530	1.711	89.088						
24	.517	1.668	90.756						
25	.480	1.548	92.304						
26	.454	1.464	93.768						
27	.436	1.406	95.174						
28	.401	1.292	96.466						
29	.385	1.242	97.708						
30	.370	1.192	98.900						
31	.341	1.100	100.000						

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Fuente: Elaboración propia

Anexo 14. Matriz de componentes rotados de la escala de 31 ítems.

Matriz de componentes rotados[a]

	Componente				
	1	2	3	4	5
p35	.684				
p47	.644				
p26	.642				
p42	.612				
p24	.577				
p30	.537				
p10	.483				
p38	.467				
p21	.461				
p23	.428				
p50					
p3		.765			
p1		.596			
p13		.567			
p4		.562			
p59		.485			
p16		.461			
p45		.450			
p34			.736		
p36			.722		
p29			.668		
p46			.479		
p12				.712	
p17				.692	
p14				.657	
p9				.622	
p28				.527	
p40					.598
p53					.594
p54					.494
p33					

Método de extracción: Análisis de componentes principales

a. Rotación convergente en 7 interacciones

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 15. Valores propios y porcentajes de Varianza Explicada por los 5 factores o dimensiones y 23 ítems.

Total de Varianza Explicada

	Valores Eigen iniciales			cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
Componente	Total	% de Varianza	% Acumulativo	Total	% de Varianza	% Acumulativo	Total	% de Varianza	% Acumulativo
1	5.494	23.888	23.888	5.494	23.888	23.888	3.337	14.507	14.507
2	2.265	9.850	33.738	2.265	9.850	33.738	2.323	10.101	24.608
3	1.570	6.828	40.566	1.570	6.828	40.566	2.282	9.920	34.528
4	1.362	5.922	46.488	1.362	5.922	46.488	2.178	9.468	43.997
5	1.076	4.679	51.168	1.076	4.679	51.168	1.649	7.171	51.168
6	.994	4.322	55.489						
7	.872	3.790	59.279						
8	.855	3.715	62.995						
9	.794	3.454	66.449						
10	.751	3.267	69.715						
11	.720	3.132	72.847						
12	.677	2.944	75.791						
13	.642	2.791	78.582						
14	.614	2.668	81.250						
15	.603	2.621	83.871						
16	.580	2.520	86.391						
17	.525	2.284	88.676						
18	.509	2.213	90.888						
19	.485	2.109	92.998						
20	.450	1.957	94.955						
21	.406	1.763	96.718						
22	.398	1.732	98.450						
23	.356	1.550	100.000						

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 16. Matriz de componentes rotados de la escala de 23 ítems.

Matriz de componentes rotados[a]					
	Componente				
	1	2	3	4	5
p35	.700				
p47	.655				
p42	.632				
p26	.623				
p24	.599				
p30	.564				
p38	.519				
p10	.504				
p3		.729			
p4		.657			
p1		.626			
p13		.543			
p12			.720		
p17			.700		
p14			.675		
p9			.637		
p28			.485		
p34				.761	
p36				.717	
p29				.707	
p40					.706
p53					.629
p33					.495

Método de extracción: Análisis de componentes principales
Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser

a. Rotación convergente en 5 iteracciones

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 17. Valores propios y porcentajes de varianza explicada por los 5 factores o dimensiones y 22 ítems.

Total de Varianza Explicada

	Valores Eigen iniciales			cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
Componente	Total	% de Varianza	% Acumulativo	Total	% de Varianza	% Acumulativo	Total	% de Varianza	% Acumulativo
1	5.198	23.629	23.629	5.198	23.629	23.629	3.047	13.852	13.852
2	2.244	10.199	33.828	2.244	10.199	33.828	2.364	10.746	24.598
3	1.582	7.191	41.019	1.582	7.191	41.019	2.264	10.292	34.890
4	1.322	6.011	47.030	1.322	6.011	47.030	2.194	9.972	44.862
5	1.089	4.951	51.981	1.089	4.951	51.981	1.566	7.119	51.981
6	.969	4.406	56.386						
7	.867	3.939	60.326						
8	.848	3.857	64.182						
9	.776	3.526	67.708						
10	.738	3.357	71.065						
11	.687	3.123	74.188						
12	.660	3.001	77.189						
13	.626	2.846	80.035						
14	.606	2.755	82.790						
15	.586	2.661	85.451						
16	.541	2.458	87.909						
17	.509	2.313	90.222						
18	.498	2.265	92.487						
19	.467	2.122	94.610						
20	.420	1.909	96.519						
21	.404	1.834	98.353						
22	.362	1.647	100.000						

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Fuente: Elaboración propia

Anexo 18. Matriz de componentes rotados de la escala de 22 ítems.

Matriz de componentes rotados[a]

	Componente				
	1	2	3	4	5
p35	.711				
p47	.660				
p42	.624				
p26	.607				
p24	.588				
p30	.569				
p38	.517				
p3		.737			
p4		.655			
p1		.640			
p13		.551			
p12			.708		
p17			.704		
p14			.679		
p9			.637		
p28			.486		
p34				.757	
p36				.714	
p29				.712	
p40					.685
p53					.584
p33					.507

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. Rotation converged in 6 iterations.

Fuente: Elaboración propia

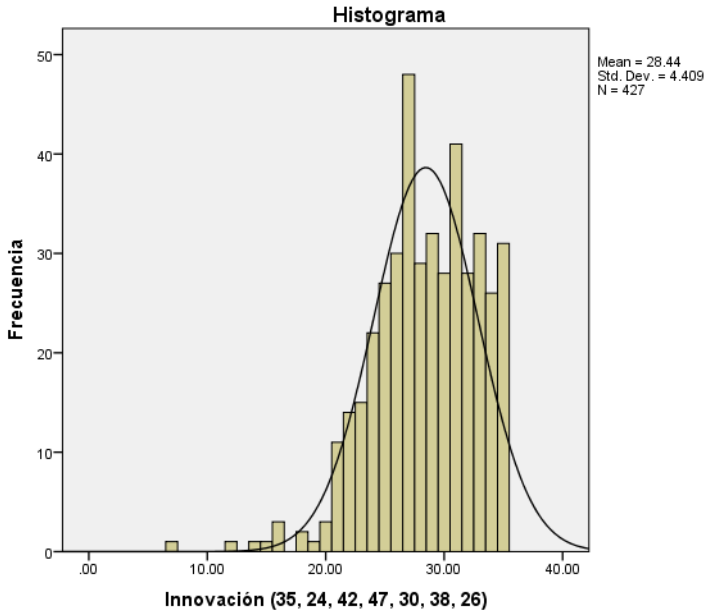
Anexo 19. Escala final (fiable y válida)

	Autoestima
17	Me siento inferior a la mayor parte de las personas con las que trabajo.
14	No estoy seguro/a de mis propias ideas y capacidades.
12	Me siento cohibido cuando estoy con personas de mucho éxito en los negocios
9	Creo que la gente con éxito se manejará mejor que yo en reuniones de negocios.
28	Si empezara mi propio negocio, tendría siempre el temor de perder todo mi dinero.
	Detección de Oportunidades
40	Concebí la manera de hacer dinero
33	Soy bueno combinando ideas de formas que otros no lo han intentado.
50	A menudo abordo las tareas escolares de una forma única.
	Innovación
35	Me da emoción hacer cosas nuevas e inusuales en la escuela o el trabajo.
24	Lo que verdaderamente me motiva es pensar en nuevas ideas que estimulen un negocio.
42	Creo que es importante buscar continuamente nuevas maneras de hacer las cosas en las escuelas o trabajos.
47	Me gusta ser capaz de hacer las cosas de nuevas maneras.
30	A menudo puedo ver mejores formas de hacer tareas rutinarias.
38	Me siento realmente emocionado cuando pienso en nuevas ideas para estimular el rendimiento de mi grupo en trabajos de la escuela.
26	Me entusiasma hacer cosas nuevas e inusuales.
	Locus de control interno
29	La probabilidad de que llegue a operar mi propio negocio es muy alta
34	Me siento bastante seguro de mí mismo para iniciar mi propio negocio en algún momento en el futuro.
36	Si empezase mi propio negocio, sin duda sería un éxito.
	Necesidad de Logro
3	Siempre he trabajado duro para estar entre los primeros
13	Realizo cada trabajo tan exhaustivamente como es posible.
1	Lo que más me apasiona es que mi trabajo esté entre los mejores
4	El éxito empresarial debería juzgarse en función de los resultados

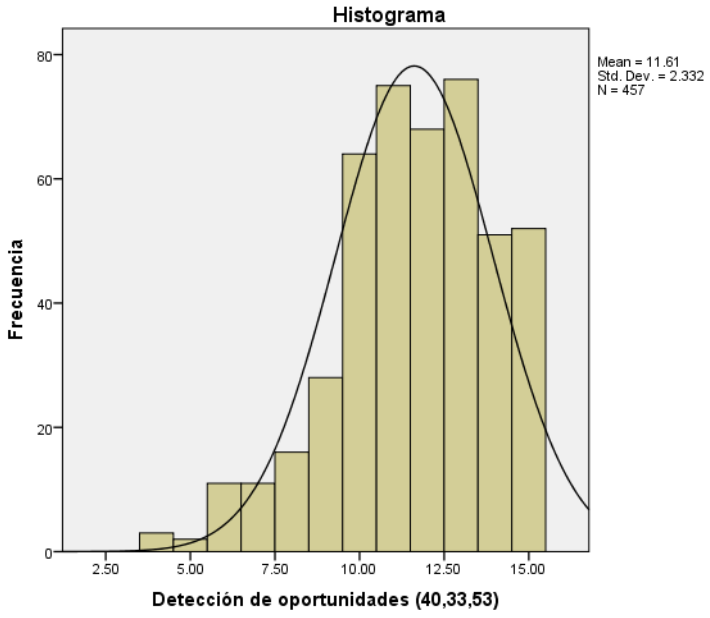
Fuente: Elaboración propia

Anexo 20. Histogramas por factor.

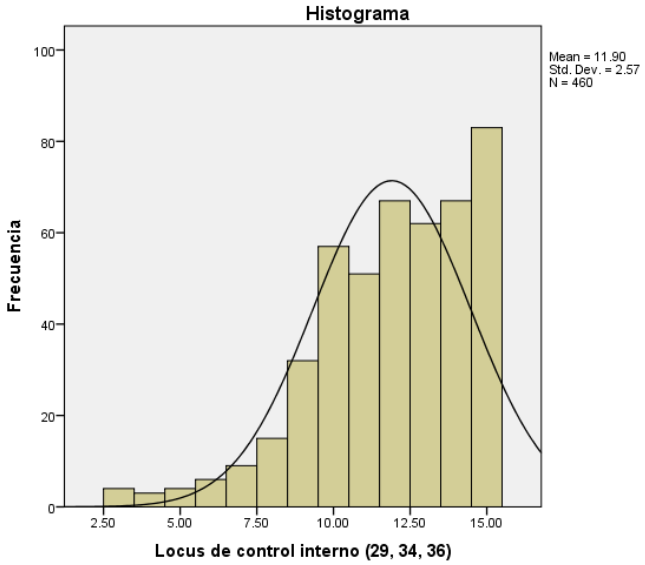
Tenemos el histograma del factor innovación.



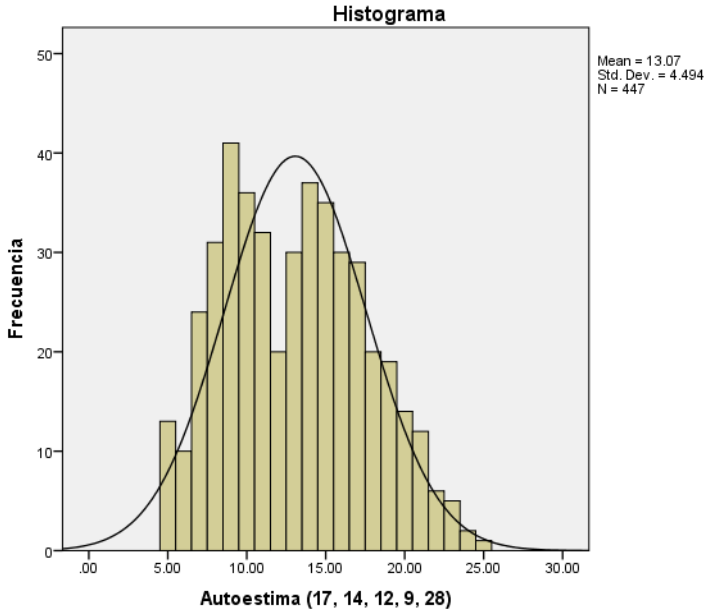
Histograma del factor detección de oportunidades.



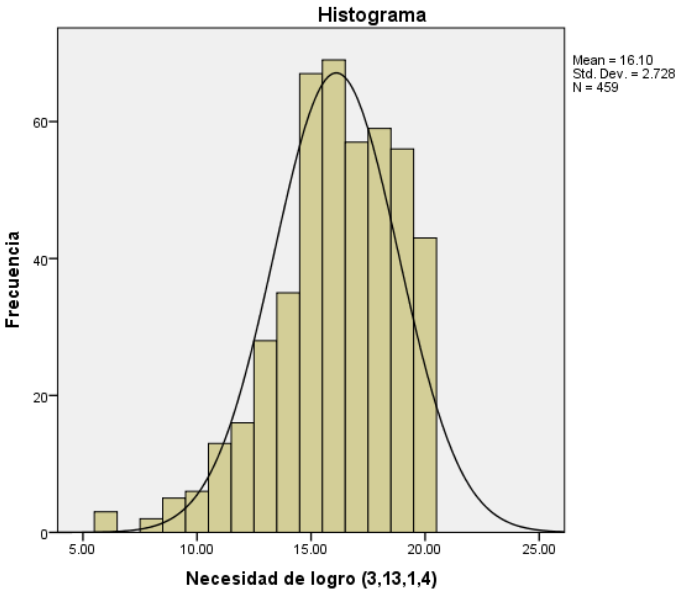
Histograma del factor *locus* de control interno.



Histograma del factor autoestima.

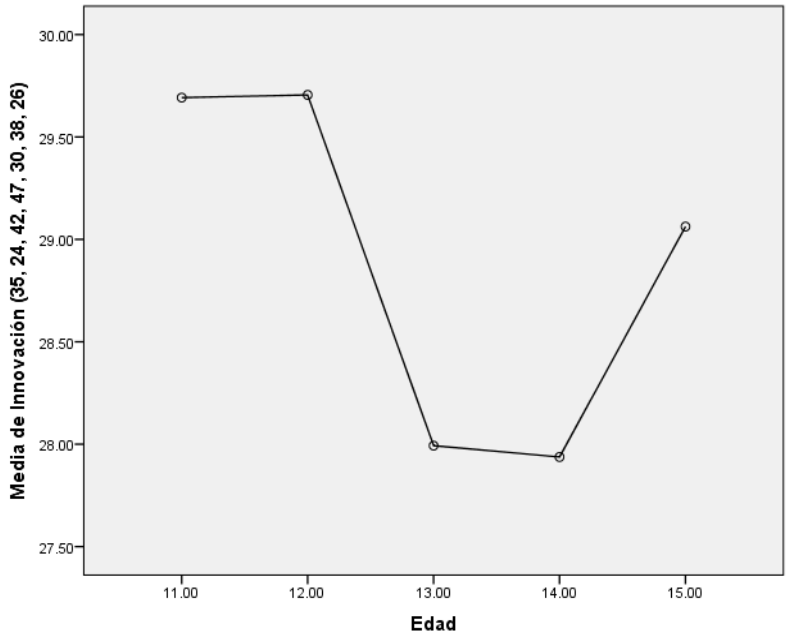


Histograma del factor necesidad de logro.

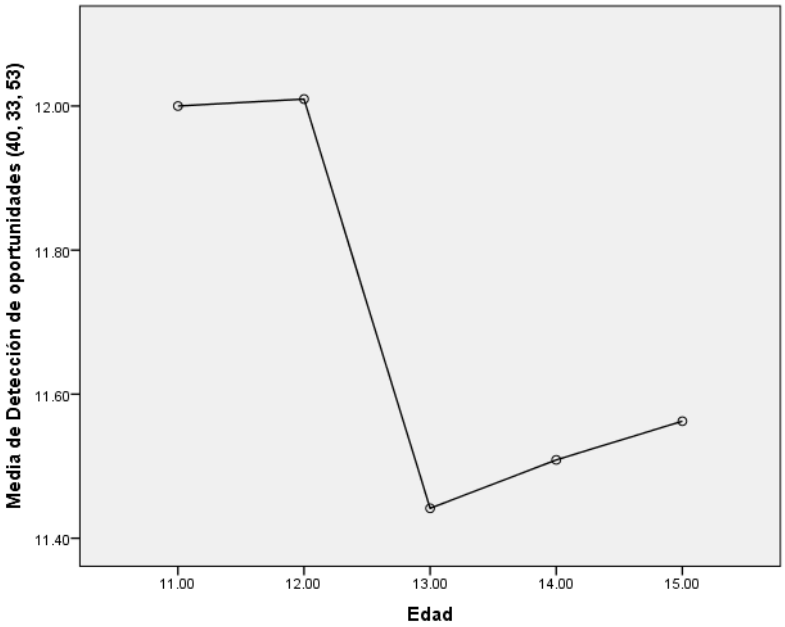


Anexo 21. Confirmación resultados proposición 1.

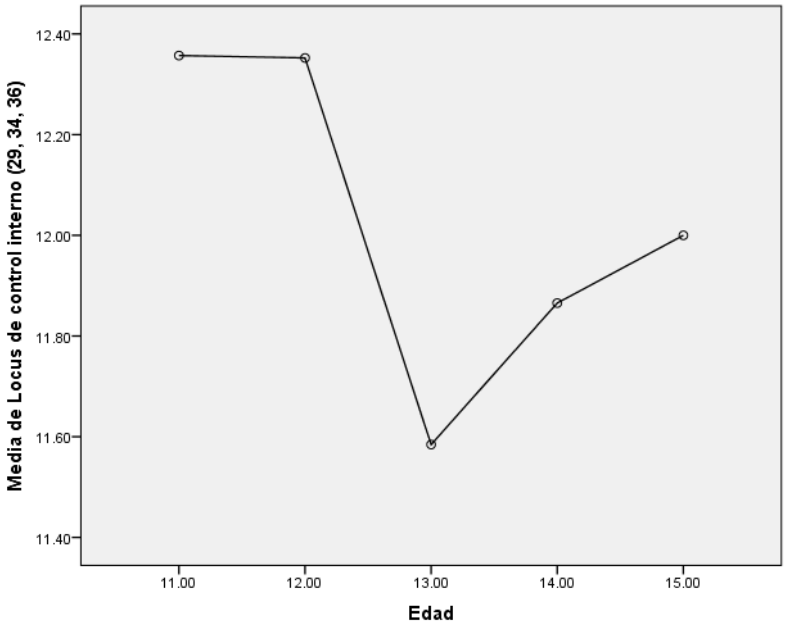
Los estudiantes de 12 años son más innovadores.



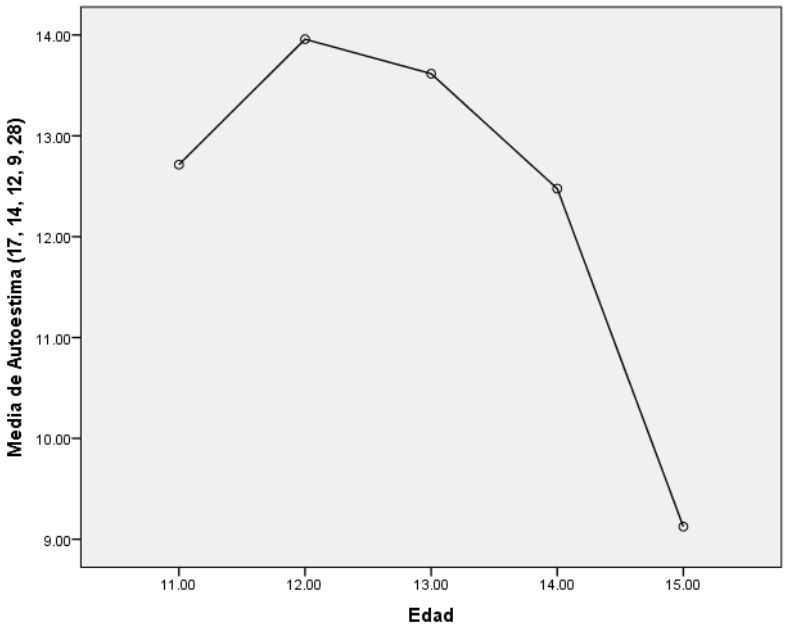
Los estudiantes de 11 y 12 años detectan mayormente las oportunidades.



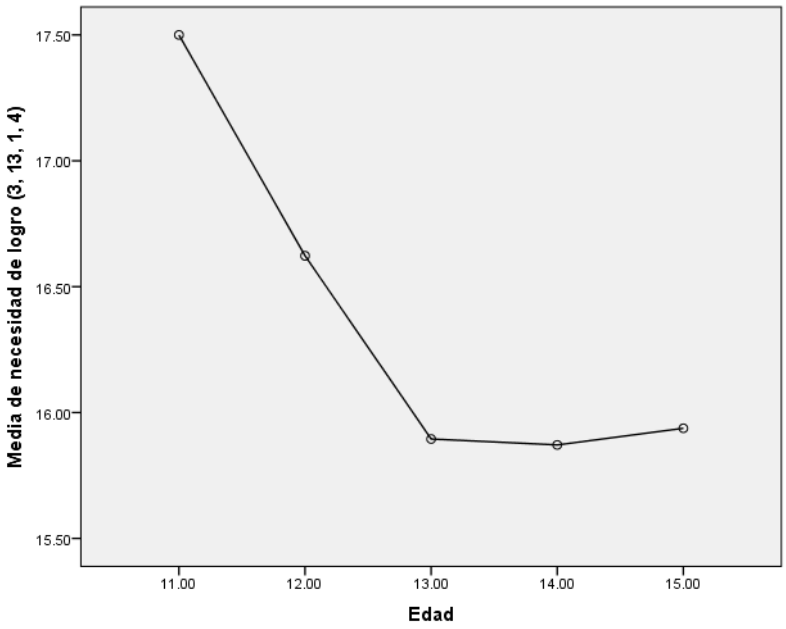
Los estudiantes de 11 y 12 años tienen mayor locus de control interno.



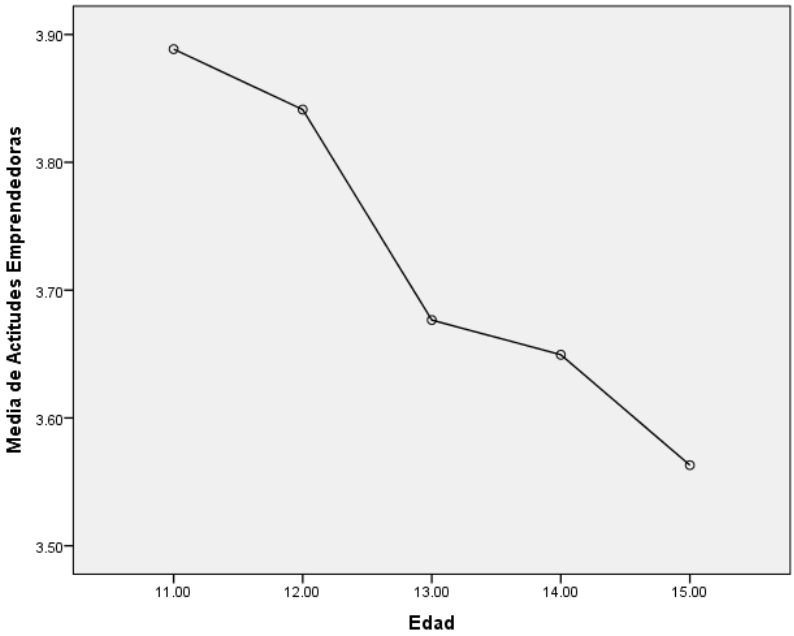
Los estudiantes de 12 años tienen mayor autoestima que los de 11, 13, 14 y 15.



Los estudiantes de 11 años tienen mayor Necesidad de logro que los de 12, 13, 14 y 15.

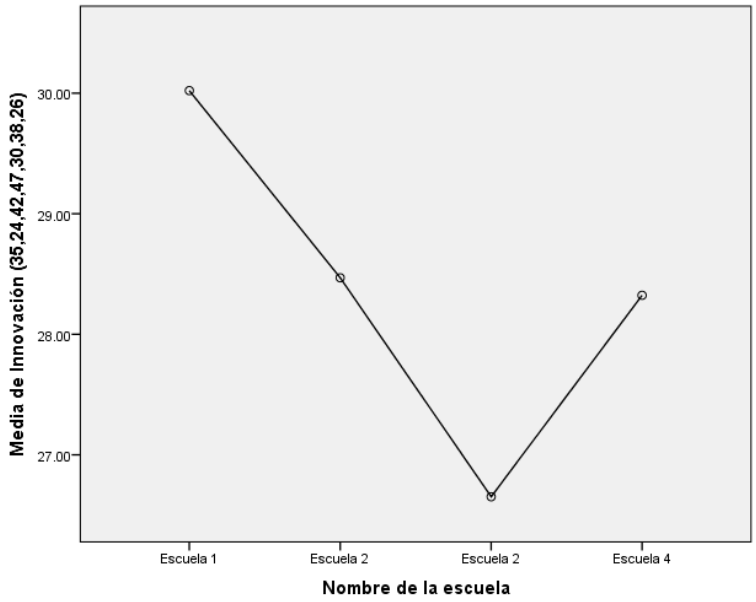


Los estudiantes de 11 años tienen mayores Actitudes Emprendedoras que los de 12, 13, 14 y 15.

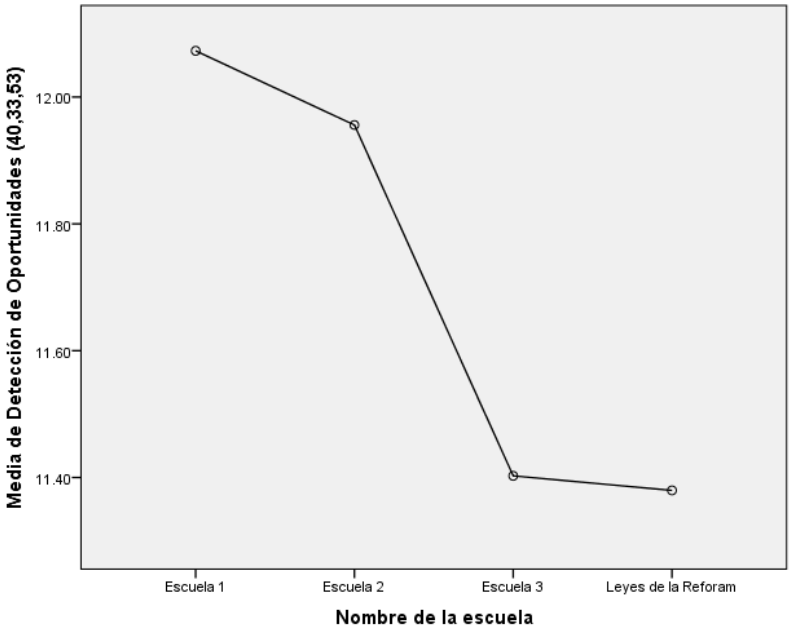


Anexo 22. Confirmación resultados proposición 4.

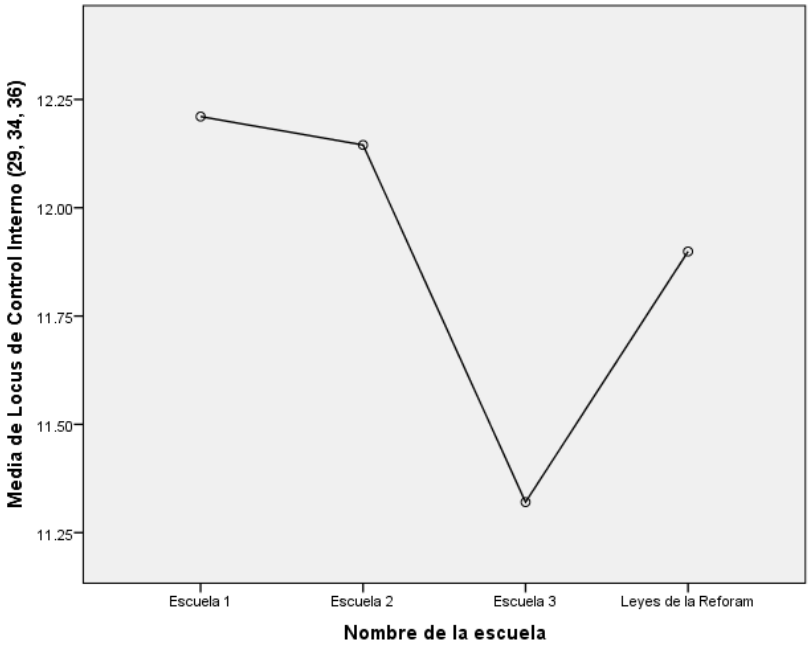
Media del factor Innovación de la variable respuesta “escuela número” de la proposición 4.



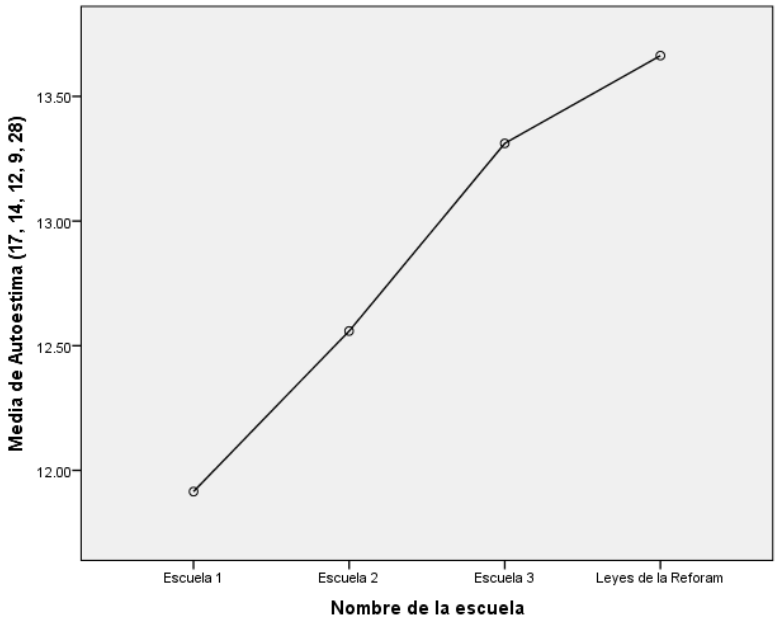
Media del factor Detección de oportunidades de la variable respuesta “escuela número” de la proposición 4.



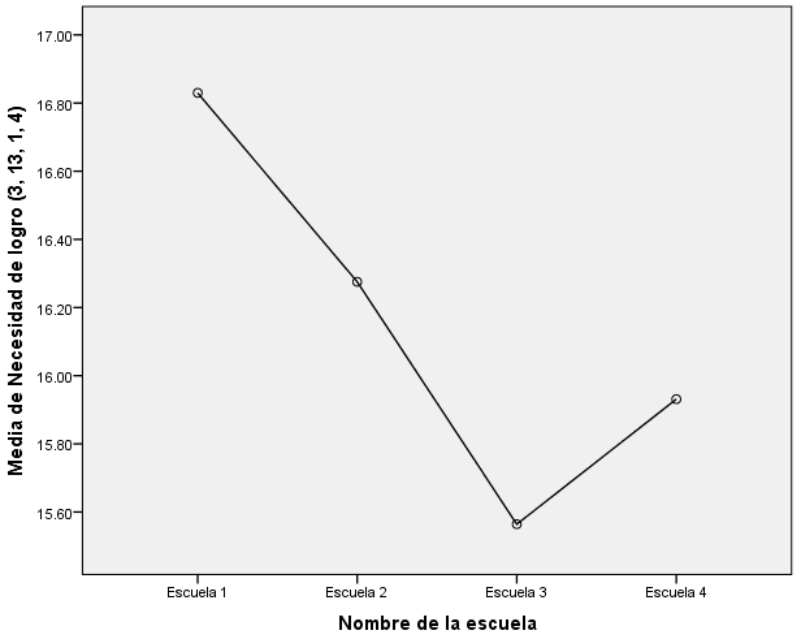
Media del factor Locus de control interno de la variable respuesta “escuela número” de la proposición 4.



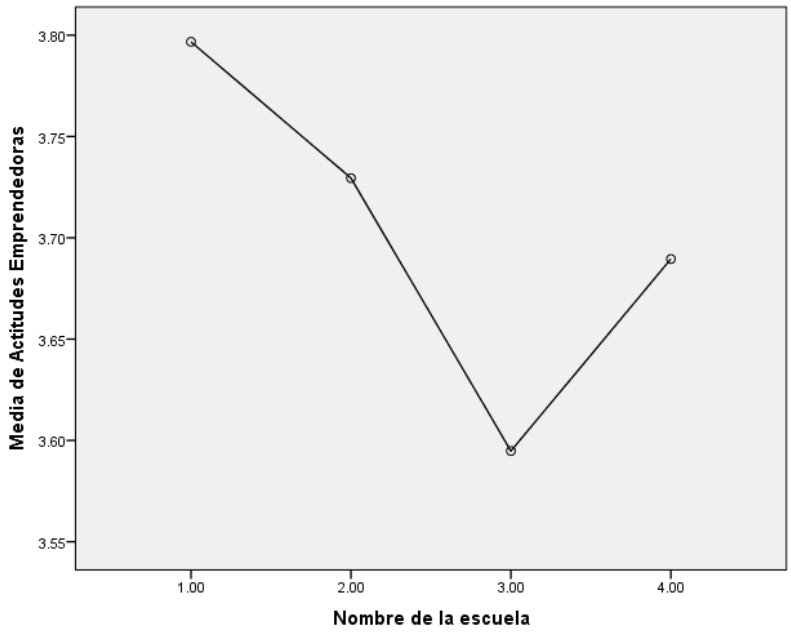
Media del factor Autoestima de la variable respuesta “escuela número” de la proposición 4.



Media del factor Necesidad de logro de la variable respuesta “escuela número” de la proposición 4.



Media del factor Actitudes Emprendedoras de la variable respuesta “escuela número” de la proposición 4.



Anexo 23. Guía comparativa de resultados potenciales clave.

A Benchmarking Template of Potential Key Outcomes

A Entrepreneurial behaviour, attitude and skill development	
Key entrepreneurial behaviours, skills and attitudes have been developed (these will need to be agreed and clearly set out)	To what degree does a programme have activities that seek clearly to develop: - opportunity seeking - initiative taking - ownership of a development - commitment to see things through - personal locus of control (autonomy) - intuitive decision making with limited information - networking capacity - strategic thinking - negotiation capacity - selling/persuasive capacity - achievement orientation - incremental risk taking

B Creating empathy with the entrepreneurial life world	
Students clearly empathise with, understand and 'feel' the life world of the entrepreneur	To what degree does the programme help students to 'feel' the world of: - living with uncertainty and complexity - having to do everything under pressure - coping with loneliness - holistic management - no sell, no income - no cash in hand, no income - building know-who and trust relationships - learning by doing, copying, making things up, problem solving - managing interdependencies - working flexibly and long hours

C Key entrepreneurial values	
Key entrepreneurial values have been inculcated	To what degree does the programme seek to inculcate and create empathy with key entrepreneurial values: - strong sense of independence - distrust of bureaucracy and its values - self made/self belief - strong sense of ownership - belief that rewards come with own effort - hard work brings its rewards - belief that can make things happen - strong action orientation - belief in informal arrangements - strong belief in the value of know-who and trust - strong belief in freedom to take action - belief in the individual and community not the state

D Motivation to Entrepreneurship career	
Motivation towards a career in entrepreneurship has been built and students clearly understand the comparative benefits	To what degree does the programme help students to: - understand the benefits from an entrepreneurship career - compare with career as an employee - have some entrepreneurial 'heroes as friends' acquaintances - have images of entrepreneurial people 'just like them'

Continuación de la guía comparativa de resultados potenciales clave.

E Understanding of processes of business entry and tasks	
Students understand the process (stages) of setting up an organisation, the associated tasks and learning needs	To what degree does the programme take students through: - the total process of setting up an organisation from idea to survival and provide understanding of what challenges will arise at each stage - how to handle these challenges

F Generic Entrepreneurship competencies	
Students have the key generic competencies associated with entrepreneurship (generic how to's)	To what degree does the programme build the capacity to: - find an idea - appraise an idea - see problems as opportunities - identify the key people to be influenced in any development - build the know-who - learn from relationships - assess business development needs - know where to look for answers - improve emotional self awareness, manage and read emotions and handle relationships - constantly see yourself and the business through the eyes of stakeholders and particularly customers

G Key Minimum Business how to's	
Students have a grasp of key business how to's associated with the start up process	To what degree does the programme help students to: - see products and services as combinations of benefits - develop a total service package - price a product service - identify and approach good customers - appraise and learn from competition - monitor the environment with limited resource - choose appropriate sales strategy and manage it - identify the appropriate scale of a business to make a living - set standards for operations performance and manage them - finance the business appropriately from different sources - develop a business plan as a relationship communication instrument - acquire appropriate systems to manage cash, payments, collections, profits and costs - select a good accountant - manage, with minimum fuss, statutory requirements

H Managing relationships	
Students understand the nature of the relationships they need to develop with key stakeholders and are familiarised with them	How does the programme help students to: - identify all key stakeholders impacting upon any venture - understand the needs of all key stakeholders at the start-up and survival stage - know how to educate stakeholders - know how to learn from them - know how best to build and manage the relationship