

Intención emprendedora y educación hacia el emprendimiento

Luis H. Gutiérrez



ALIANZAEFI
economía formal e inclusiva

Documento de Trabajo
Alianza EFI - Colombia Científica
Noviembre 2020

Número de serie: WP1-2020-017

Intención emprendedora y educación hacia el emprendimiento¹

Luis H. Gutiérrez

Resumen

Este trabajo pone en contexto algunos elementos que permean la relación encontrada entre la educación hacia el emprendimiento y las intenciones empresariales en el contexto de jóvenes universitario. En primer lugar, se revisa la definición de emprendimiento, y se abordan los modelos de intención empresarial. A continuación, se discuten los elementos básicos de la psicología social, especialmente el modelo de la teoría del comportamiento planeado, y de la teoría de la acción regulatoria de la psicología alemana de las organizaciones. Estos elementos son la clave para el diseño de múltiples programas de educación hacia el emprendimiento que se utilizan tanto por centros dedicados a la enseñanza como las universidades, como por programas gubernamentales y de organizaciones sin ánimo de lucro.

Palabras clave: emprendimiento; educación hacia el emprendimiento; intención emprendedora

¹ Agradecemos el apoyo financiero brindado por el programa *"Inclusión productiva y social: programas y políticas para la promoción de una economía formal"*, código 60185, que conforma la Alianza EFI – Economía Formal Inclusiva, bajo el Contrato de Recuperación Contingente No. FP44842-220-2018 y a Juan David Ramírez su excelente ayuda en la elaboración de diagramas y resúmenes de artículos los cuales fueron útiles en la elaboración del presente capítulo.

Introducción

El emprendimiento ha sido un agente clave del cambio, el desarrollo y el crecimiento económico, el cual ha sido estudiado y destacado por pensadores del área de economía. Se destacan entre otros, los aportes seminales de Cantillon, Say, Marshall, Knight y Schumpeter. Más recientes contribuciones al tema fueron aportadas por Hayek, Kirzner y Schultz (Iversen, Jorgensen y Malchow-Moller, 2008; Acs y Virgill, 2010; Hessels y Naudé, 2018). Sin embargo, la importancia del emprendimiento como instrumento de desarrollo económico y del emprendedor como el agente del cambio comenzó a ser más resaltada por investigadores del tema desde finales de los años 1960 (Leibenstein, 1968; Leff, 1978; Leff, 1979). El reconocimiento del emprendimiento como un posible agente del desarrollo económico generó también investigaciones respecto al potencial papel que el emprendimiento podía tener en la lucha contra la pobreza (McMullen, 2011; Bruton, Ketchen, and Ireland, 2013; Alvarez y Barney, 2014; Gras y Nason, 2015; Sutter, Bruton, y Chen, 2019). Todas estas investigaciones y otras más desde diferentes perspectivas del conocimiento han generado el interés de entidades multinacionales, organizaciones privadas sin ánimo de lucro y de gobiernos nacionales y locales en el tema con el objetivo de poner en marcha planes, programas y proyectos tendientes a estimular el emprendimiento, o al menos analizar los obstáculos y limitaciones que el entorno económico y social pudiera tener sobre su evolución.

Entre muchas de las iniciativas que se pusieron en marcha por la sociedad civil en general, inicialmente en países desarrollados y posteriormente en países en desarrollo la de la educación hacia el emprendimiento (EE en adelante) ha sido una de las más recientemente estudiadas. Estas iniciativas educativas se han orientado hacia dos tipos diferentes de potenciales beneficiarios. El primero son las pymes y los micronegocios o microempresas ya constituidas, formales o informales. El segundo grupo lo constituyen los potenciales “por volverse empresarios”, nuestro grupo de estudio. Este grupo lo constituyen los estudiantes de instituciones básicamente universitarias quienes al momento de terminar sus carreras tienen la opción de trabajar como asalariados en empresas públicas o privadas o volverse emprendedores, es decir, ser autoempleado o crear su propia empresa o emprendimiento. La educación hacia el emprendimiento ha pretendido fortalecer la conciencia e incrementar la intención en estos estudiantes de convertirse en emprendedores. Más concretamente, uno de los objetivos básicos de la educación hacia el emprendimiento ha sido la de incrementar lo que se conoce como “la intención emprendedora” (IE en adelante). Seguimos a Bird (1988, p. 442) quien definió la IE como “estados mentales de los emprendedores que dirigen la atención, experiencia y la acción hacia conceptos de negocios, establecen la forma y la dirección de las organizaciones desde su concepción.”

¿Qué hace o explica que un(a) estudiante universitario(a) tenga mayor o menor probabilidad de volverse un empresario? ¿Son los cursos universitarios de EE mecanismos (efectivos) que ayuden a que los jóvenes universitarios tengan mayor IE que se cristalice posteriormente en que se vuelvan emprendedores, es decir creen empresas? Las investigaciones de la educación hacia el emprendimiento datan de al menos 1974 cuando el profesor Karl Vesper comenzó la labor de compendiar, mediante encuestas a profesores, cursos sobre el tema en los Estados Unidos (Gartner y Vesper, 1994). Si bien el tema del emprendimiento se ha consolidado como una disciplina académica independiente de otras del área de la administración y las finanzas (Katz, 2002; Fiet, 2000), el tema de la educación hacia el emprendimiento aún se encuentra en la fase de elaboración y contrastación de modelos y de teorías más robustos (Naia, Baptista, Januário y Trigo, 2014).

La investigación académica en EE se ha vuelto un tema “caliente” en la agenda política en varios países (Fayolle, 2013). Un vívido ejemplo de políticas públicas es el caso de la estrategia conjunta entre la OECD y la Comisión Europea en la creación de HEInnovate la cual es una herramienta de auto-evaluación para instituciones de educación superior que quieran conocer los alcances de la naturaleza emprendedora e innovadora de la institución en el tiempo. Cada institución tiene la posibilidad de conocer el alcance de la esencia de sus esfuerzos en emprendimiento en ocho temas: i) liderazgo y gobernabilidad, ii) reconocimiento y valoración de la conducta emprendedora, iii) mejorar el enfoque de la institución en estimular una mentalidad empresarial, iv) dar prioridad al apoyo a emprendedores y start-up, v) crear ambientes propicios para que profesores y estudiantes usen las transformaciones digitales, vi) facilitar intercambio de conocimiento y oportunidades de colaboración, vii) analizar barreras internas que obstaculicen la internacionalización de la institución, viii) medir el impacto de las acciones o actividades hacia el emprendimiento. Del lado privado, instituciones educativas a nivel mundial han aunado esfuerzos para generar ideas novedosas y únicas en el emprendimiento universitario generando productos académicos y de orientación práctica. Este el proyecto GUESS (Global University Entrepreneurial Spirit Students’ Survey) el cual convocó alrededor de 3000 centros universitarios de 54 países en su encuesta de 2018.

Este documento tiene un objetivo muy sencillo. Poner en contexto algunos elementos que permean la relación encontrada entre la educación hacia el emprendimiento y las intenciones empresariales en el contexto

de jóvenes universitarios. Una advertencia es que el desarrollo de los temas del artículo no pasa por una revisión exhaustiva de la amplia literatura de esos temas. Es más bien una selección arbitraria o subjetiva motivada por los sesgos o preferencias del autor. Para desarrollar este capítulo, comenzamos con una breve exposición de las definiciones de qué es un emprendimiento. Por más trivial que parezca, la definición de qué es un emprendimiento está fuertemente vinculada al entendimiento de cómo las actividades de EE pueden afectar las intenciones emprendedoras y la acción hacia el emprendimiento (Fayolle y Gailly, 2008). Seguidamente, pasamos a los modelos de intención que han sido usados en el estudio de muchas actividades humanas. La intención siguiendo a Bird (1988, p. 442) es “un estado mental que dirige la atención de una persona (Y por lo tanto su experiencia y acción) hacia un objeto específico (meta) o un sendero para alcanzar algo (medios)”. Nos centraremos en analizar los elementos básicos de los modelos teóricos de la psicología social, en particular el modelo de la Teoría del Comportamiento Planeado que ha sido el modelo base y el núcleo de la mayoría de los ejercicios empíricos que vinculan la intención hacia el emprendimiento (IE en lo sucesivo) y la EE. Luego, pasamos a presentar algunos elementos de un modelo de EE propuesto por Fayolle y Liñan (2008) que ha sido usado como referente. A continuación, pasamos a mostrar unas reflexiones sobre la parte didáctica del modelo de EE realizadas por Krueger (2007). Terminamos con los aportes de la psicología de las organizaciones, más específicamente de la teoría de la acción regulatoria de la psicología alemana de las organizaciones.

Educación hacia el emprendimiento

En párrafos anteriores nos hemos referido a la “educación hacia el emprendimiento” -EE- Pero ¿qué queremos decir con ello? Para clarificar qué queremos decir con EE en el contexto de este capítulo, nos apoyamos en el trabajo de F. Liñan (2004) quien propuso la siguiente clasificación o taxonomía: a) educación sobre el emprendimiento, b) educación hacia el inicio de un nuevo negocio, c) educación hacia un emprendimiento dinámico, d) educación continuada para emprendedores. Si por antonomasia, la conducta empresarial es o involucra comenzar y dirigir una nueva actividad productiva (Gartner, 1988), la concepción de EE que adoptamos incluye los aspectos contenidos en los últimos tres acercamientos de Liñan. Es decir, cuando hablamos de EE, no nos referimos a cursos relativos a solamente informar a estudiantes conocimientos sobre qué es emprendimiento, sino que vayan más allá y se centren en impulsar, modificar o afectar las intenciones hacia el emprendimiento de los estudiantes. Esto no excluye que haya una primera tarea que debe llevar a cabo la EE de la universidad; esta es la de sensibilización o creación de la conciencia como un primer paso para el desarrollo de las capacidades personales hacia el emprendimiento (Davey, Hannon, y Penaluna, 2016). Sobre esto haremos mayores precisiones en una sección posterior.

Emprendimiento²: conceptualización

Antes de analizar los temas de la IE y de la EE es necesario clarificar qué entendemos por emprendimiento. Cuando hablamos de emprendimiento, ¿a qué hacemos referencia? En los siguientes párrafos trataremos de mostrar unas pocas acepciones del término para poner en contexto lo que es la educación hacia el emprendimiento y luego discutir si las intenciones empresariales tienen un diferente significado al tema general de las intenciones.

Mucha tinta se ha derramado buscando definir que es un emprendedor y qué entendemos por emprendimiento. Vale la pena comenzar la argumentación con las preguntas que Cunningham y Lischeron hicieron en 2001 las cuales son relevantes a los temas de EE y de la IE. Estas son:

“¿Nacen los emprendedores (como los líderes)?

O, ¿se hacen?

¿Puede uno enseñar a otro a aprender a ser un gerente, un líder, o un emprendedor?, O

¿El individuo viene al mundo con los genes o la capacidad natural innata para desarrollar estas actividades (Cunningham y Lischeron, 1991, p. 44)?”

En general, se puede decir que existen dos enfoques opuestos de investigación sobre el qué es un emprendedor (Baptista y Naia, 2015). Uno basado en las características o rasgos de los emprendedores el cual señala que los emprendedores nacen. Y otro que tiene un enfoque de comportamiento o de entorno en el que los emprendedores se hacen.

2 Esta sección se basa en Cunningham y Lischeron, 1991; Venkataraman, 1997; Shane y Venkataraman, 2000; Baptista y Naia, 2015; Davidsson, 2016, entre otros.

La concepción del emprendedor como alguien determinado por los rasgos ha sido fuertemente criticado debido a la falta de solidez de las investigaciones (Gartner, 1989). Los aspectos más criticados, los resumen Kerr, Kerr y Xu (2018) que citamos en extenso *“Es a veces confuso si los individuos con un conjunto dado de rasgos de personalidad se seleccionan como emprendedores, o si los rasgos se desarrollaron endógenamente por los individuos después de volverse emprendedores. Esta preocupación sobre la causalidad en reversa es especialmente prominente en las encuestas de corte transversal y en las tabulaciones estadísticas. Adicionalmente, aun cuando la medida de los rasgos de personalidad sí precediera a las elecciones del emprendimiento, ello no garantiza que el rasgo fue el factor causal...Esta preocupación sobre el sesgo de variables omitidas es cierta para los estudios individuales, y es doble cuando se comparan estudios extraídos de países y situaciones que tienen factores culturales diferenciados que también se sabe influyen sobre los rasgos de personalidad, tales como la motivación hacia el emprendimiento y la orientación hacia los logros. Finalmente, los análisis basados en encuestas a menudo tienen tamaños de muestra pequeños, que podrían explicar alguna de la variación de los resultados vistos a través de los estudios”* (p. 289, negrillas agregadas). Estas y otras críticas han restado validez científica al enfoque de los rasgos³ para explicar quién es un emprendedor.

La crítica de Kerr y otros es válida y se refiere fundamentalmente a las 5 dimensiones esenciales de la personalidad: equilibrio emocional, apertura mental, amabilidad, extraversión, y grado de conciencia. Estas características, en la literatura de la psicología, son consideradas construcciones *distales y agregadas* que, en opinión de Rauch y Frese (2007) podrían predecir clases *agregadas* de conductas, pero no comportamientos *específicos* como los que realizan los emprendedores (Rauch, 2014). Más concretamente, cómo crear un negocio o hacerlo crecer, o algunas otras tareas propias del emprendimiento, están más vinculadas a conductas *específicas*, los autores sugieren que deben ser estas características específicas a las actividades del emprendimiento como la auto-eficacia, personalidad proactiva, la acción hacia la innovación (innovativeness) y motivos hacia los logros, entre otros, las que podrían afectar la conducta emprendedora (Rauch y Frese, 2007). Volveremos a este punto en la sección de la psicología alemana de las organizaciones.

En las investigaciones sobre las IE y de EE y su interrelación, el punto de vista de si el empresario nace o se hace (es decir es sujeto de entrenamiento) es clave para dar *legitimidad* y espacio de acción a todo lo que es la EE. Si lo que hace al emprendedor es debido a los rasgos adquiridos social y genéticamente, entonces no hay (Mucho) espacio o valor agregado para la educación hacia el emprendimiento. Ese aspirante-a-ser-emprendedor solo necesitaría tomar algunos cursos de administración y similares. Por el contrario, si el emprendimiento es un proceso (de aprendizaje y de acción) de habilidades específicas que pueden enseñarse, la EE tiene un amplio y legítimo espacio de acción (Baptista y Naia, 2014).

A partir de la crítica de Gartner (1989) que el esfuerzo de la investigación en la teoría del emprendimiento no debe centrarse en entender quién es un emprendedor sino lo que hace, este autor propuso entonces que emprendimiento *“es la creación de nuevas organizaciones..., necesitamos enfocarnos sobre el proceso mediante el cual nuevas organizaciones se crean...El emprendimiento no es un estado fijo de existencia, más bien el emprendimiento es un papel que los individuos asumen para crear organizaciones”* (Gartner, 1989, p. 62 y p. 64, negrillas agregadas)

La definición de Gartner de emprendimiento enfatiza el elemento de proceso (Shapiro, 1984), el cual fue retomado y mejorado por Shane y Ventakaraman (2000). Para estos autores, el dominio del emprendimiento es *“el estudio académico de cómo, por quién, y con qué efectos las oportunidades de crear bienes y servicios futuros se descubren, evalúan y explotan... Por consiguiente, el área involucra el estudio de las fuentes de las oportunidades; los procesos de descubrimiento y explotación de esas oportunidades; y el conjunto de individuos quienes las descubren, evalúan y explotan”* (Shane y Ventakaraman, 2000, p. 218). Esta definición que adoptamos sugiere analizar al emprendimiento como un proceso que evoluciona más que una serie dada de eventos aislados (Krueger y Brazeal, 1994; Eckhardt y Shane, 2003; Baron, 2007).

3 La crítica al enfoque de una única personalidad empresarial debe tener en cuenta que ese enfoque no solo pasó por alto los papeles que juegan el contexto cultural sino también los recursos de un país, región o zona. Shaver y Carsrud (2018) afirman que *“la verdadera personalidad de un emprendedor sería efectivamente lo que queda después de que se hayan eliminado las variaciones en la situación y el tiempo y se hayan considerado múltiples respuestas potenciales. En otras palabras, cuando se han tenido en cuenta los factores contextuales, lo que queda es el impacto de los rasgos de la personalidad.”* (p. 54). Su posición es que la psicología social y experimental y de la personalidad aún tiene un papel importante en explicar quién es un empresario.

La intención emprendedora⁴

El enfoque de las 5 grandes características de la personalidad como explicación de quien es un emprendedor mostró serias limitaciones. Desde mediados de los 70s, académicos del área de la psicología social (Ajzen y Fishbein, 1977, 2005; Bandura, 1977) empezaron a argumentar que medidas más *específicas* de la personalidad y el análisis de procesos de actitudes y creencias podían tener mayor poder predictivo (Rauch y Frese, 2000) en explicar el proceso de las intenciones hacia la conducta (Ajzen, 2011), teoría que podía usarse para el caso específico de la IE. La poca confiabilidad en el enfoque de las 5 grandes características en explicar el comportamiento del emprendimiento y el avance en los procesos de actitudes y creencias dio paso al uso de modelos de la psicología social para explicar la conducta emprendedora. Los avances conceptuales de qué es el emprendimiento impulsaron el uso de esos modelos de la psicología social (Ajzen, 1992) en el campo de la intención hacia el emprendimiento. Si el emprendimiento es un proceso de creación de organizaciones o de descubrir, evaluar y explotar futuros bienes y servicios, el proceso de descubrimiento de esas oportunidades debe comenzar con la intencionalidad (Katz y Gartner, 1988). Pero, las conductas planeadas o dirigidas a la planeación involucran procesos complejos basados en percepciones.

Krueger, Reilly y Casrud (2000) argumentan que *“el proceso de identificación de las oportunidades es claramente un proceso intencional... No comenzamos un negocio como un reflejo, ¿verdad? Respondemos a las condiciones que nos rodean, cómo (por ejemplo) un intrigante nicho de mercado, iniciando una nueva empresa. Sin embargo, lo pensamos primero; procesamos las señales del entorno que nos rodea y empezamos a construir la oportunidad percibida en una propuesta comercial viable”*. En el campo de la psicología social dos de sus modelos teóricos han sido usados para realizar las investigaciones sobre qué lleva a individuos a volverse emprendedores, es decir predecir la intención emprendedora o hacia el emprendimiento. Estos modelos son el de la teoría del comportamiento planeado -TCP- de Ajzen y el modelo del evento emprendedor de Shapero -MEE- (Krueger y otros, 2000). Nos centraremos en el modelo de la TCP dado su mayor uso en los estudios de la intención hacia el emprendimiento⁵.

¿Por qué usar el modelo de TCP de Ajzen? Como el autor lo resume: *“el modelo TCP es un modelo diseñado para explicar y predecir el comportamiento social humano. En la medida que sea exitoso, puede usarse como marco conceptual para las intervenciones del comportamiento humano. En el TCP, se asume que mucho del comportamiento humano de cualquier nivel de importancia para los individuos no es caprichoso sino más bien involucra una medida de razonamiento y planeación. Por ello, el uso de términos como acción razonada y comportamiento planeado”* (Tornikoski y Maalaouip, 2019, p. 539).

Puesto que la gran mayoría del comportamiento humano es planeado y muy pocos determinados por factores de estímulo el uso de modelos de intención es más viable cuando:

1. Los eventos son raros en el sentido de ser difíciles de observar.
2. Variables exógenas influyen sobre las actitudes y moderan la relación entre las intenciones y el comportamiento.
3. La decisión de llevar a cabo el evento es compleja y requiere procesos cognitivos intencionales
4. Existen cadenas de comportamiento más globales que capturan tendencias a largo plazo y reducen o eliminan variaciones en situaciones a lo largo del tiempo

Krueger, Reilly y Carsrud (2000) muestran que modelos de intención han sido usados con éxito en diferentes tipos de actividades relacionadas con el tema del emprendimiento y que involucran procesos en los que creencias, actitudes e intenciones evolucionan. Entre los ejemplos están: a) investigación sobre elección de carreras (Research career); b) modelos que explican los ejemplos de emprendimiento (Role models), c) investigaciones sobre emprendimiento naciente (nascent entrepreneurship).

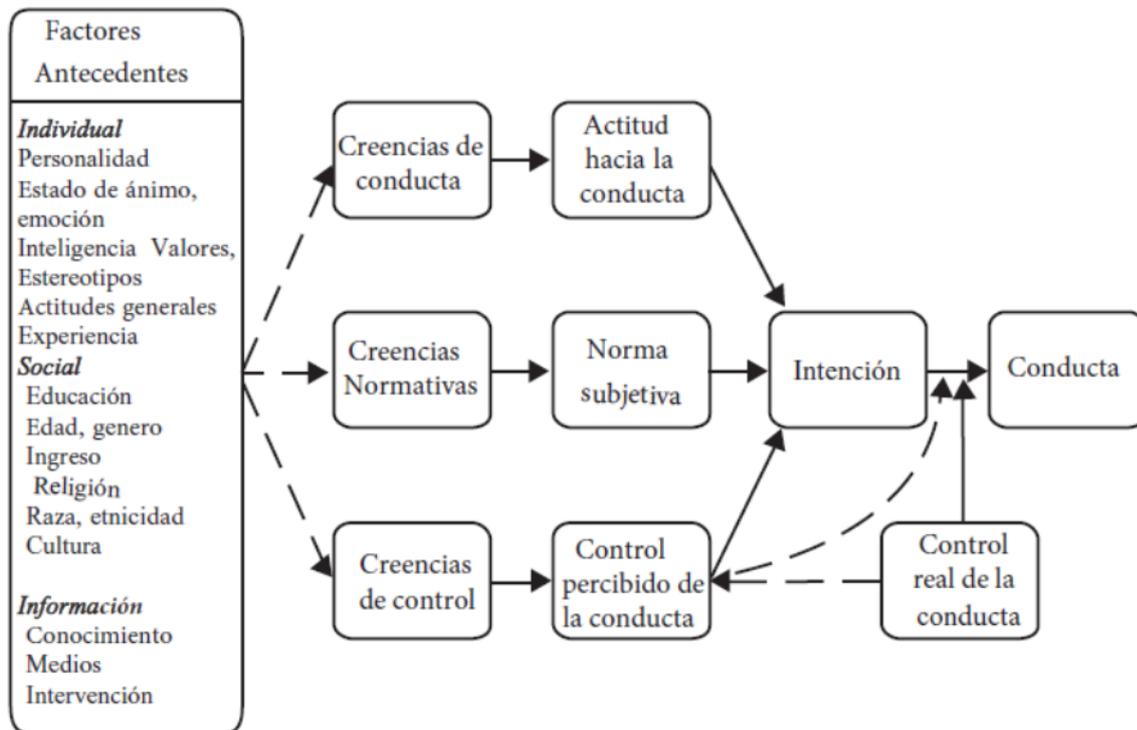
4 Esta sección se basa en Krueger y Carsrud, (1995), Krueger y otros, (2000), Ajzen y Fishbein (2018).

5 Krueger y Brazeal afirman que haciendo simplificaciones algo extremas, el control percibido del comportamiento de TCP de Ajzen corresponde a la factibilidad percibida del MEE de Shapero y las actitudes hacia la conducta y de las normas subjetivas se conjugan en la medida de deseabilidad percibida del MEE. Sin embargo, un aspecto crucial del modelo de Shapero es el factor potencial (O de poder hacer las cosas) no se incluye en el modelo de Ajzen.

El modelo de la Teoría del Comportamiento Planeado -TCP- de Azjen

La TCP en su forma más simple nos dice que las *actitudes* predicen la intención las que a su vez predicen la conducta o comportamiento del individuo. El modelo más usado del TCP de Azjen se fundamenta en tres antecedentes de las actitudes hacia la intención (Diagrama 1).

1. Dos de ellas, la actitud personal hacia los resultados del comportamiento y el de las normas sociales percibidas reflejan la deseabilidad percibida (por el individuo) de llevar a cabo la conducta. La tercera, es el control percibido del comportamiento o conducta la cual refleja las percepciones de que el comportamiento puede ser controlable de manera personal.



Teorías de la acción razonada y la conducta planeada.

Como se aprecia en el Diagrama, las actitudes hacia la conducta, las normas subjetivas y el control percibido son a su vez precedidos por sus antecedentes: creencias del comportamiento, creencias normativas, y creencias sobre el control. Adicionalmente, el modelo TCP muestra que las creencias son influidas por una variedad de factores o antecedentes culturales, personales y de entorno.

La TCP se basa en cuatro supuestos (Azjen y Fishbein, 2005):

1. La intención es el antecedente inmediato del comportamiento real, por ejemplo, convertirse en un emprendedor.
2. La intención, a su turno, está determinada por la(s) actitud(es) hacia la conducta, las normas subjetivas y el control percibido de la conducta
3. Estos determinantes son ellos mismos una función respectivamente de creencias de conducta, normativas y de control
4. Las creencias de conducta, normativas y de control pueden ser explicadas por una amplia variedad de factores o antecedentes.

El diagrama nos muestra varios puntos que hay que resaltar. El primero es que existe un factor *mediador* entre la relación de la intención y la conducta. Este es el control real. La mediación significa que los efectos de la intención sobre la conducta serán más fuertes cuando el control real es alto. De igual manera, el control percibido de la conducta puede ser un buen reemplazo del control real y por ello, directamente puede usarse (En estudios empíricos) para mejorar la predicción sobre el comportamiento (las líneas punteadas). Otros puntos importantes que se observan del diagrama son:

1.- Existe una retroalimentación entre el desempeño de un comportamiento y los factores que los median. Una conducta actual provee información nueva sobre probables resultados de la conducta y sobre las expectativas, creencias y demás aspectos que influyen en las intenciones y conductas futuras. Esto es capturado por el efecto de los factores de antecedentes sobre las creencias.

2. Las actitudes hacia la conducta se forman, pero no quedan ahí. Estas pueden tener efectos en formar nuevas creencias de conductas.

3. Las actitudes, las normas subjetivas y las percepciones de control se muestran de manera independientes, pero pueden correlacionarse unas con otras dado que están mayoritariamente basadas en la misma información. Por ejemplo, si un individuo quien considera que no tiene las habilidades para llevar a cabo un comportamiento puede pensar (O tener la creencia) que fracasará, ello le puede llevar a desarrollar actitudes negativas hacia ese comportamiento.

4. El diagrama no presenta los porcentajes de influencia de los tres factores que predicen la intención. Esto es así porque existen diferencias en las conductas específicas de las personas o de grupos. De hecho, es posible que, en algunos casos, alguno de los tres factores postulados para afectar la intención podría no tener un efecto alguno. Ello simplemente indica que ese factor no es importante en la formación de las intenciones.

Limitaciones del modelo de la Teoría del Comportamiento Planeado -TCP-

La TCP de Ajzen ha sido usada ampliamente en el estudio de la predicción del comportamiento social humano, y en nuestro estudio en la conducta hacia volverse emprendedor. Algunas críticas realizadas sobre la validez de la TCP están por fuera del alcance de este capítulo (Véase Sniehotta, Pesseau, y Araujo, 2014, y los análisis de expertos sobre ese artículo al igual que la respuesta de Ajzen en esa revista. También Steinmetz, Knappstein, Ajzen, Schmidt, y Kabst, 2016 en donde se presenta reciente evidencia del uso de la TCP en varios estudios y que deshace las críticas de Sniehotta y otros) por lo que nos centraremos a las reflexiones realizadas por el profesor Norris Krueger al uso de este modelo en los estudios sobre intención al emprendimiento.

Krueger (2017) formula las siguientes preguntas y pasa a dar respuestas. La primera pregunta es cómo en los estudios de IE, se define “emprendimiento”. Acá el problema está en que el objetivo (el emprendimiento) lo podemos estar midiendo y conceptualizando muy amplia o cerradamente. Krueger lo ha definido de manera amplia, al igual que la mayoría de los estudios, como el comenzar un venture o actividad productiva. Pero, al momento de ser encuestado (o de comenzar un curso), ¿cómo entiende el estudiante el concepto de emprendimiento? Emprendedores, estudiantes, profesores y todos aquellos involucrados pueden tener mapas mentales diferentes de lo que es el proceso de crear emprendimiento (entrepreneurial process). Fretschner (2014) en su revisión de varios estudios de meta-análisis muestra que varias variables de desempeño se han usado para medir el éxito del programa de educación hacia el emprendimiento. Entre otras están: a) intención empresarial, b) intentos de emprendimientos, c) intentos de start-ups, d) selección de emprendimientos, e) intención hacia el emprendimiento, f) propensión del estudiante. Claramente, las observaciones de Krueger se observan en la multitud, pero también en las ambigüedades de las definiciones. De igual manera, Krueger asevera, es lo mismo preguntar ¿tienes pensado crear un emprendimiento? ¡Sí!, claro que sí ¿tienes pensado crearlo pronto? ...No necesariamente, o No por ahora i

Un segundo aspecto se relaciona en que usualmente, al estudiar la intención hacia el emprendimiento, esta se analiza de manera independiente de las alternativas disponibles que tiene, por ejemplo, un estudiante universitario. Krueger señala que, en la conceptualización de Shapero del evento emprendedor, existe racionalidad acotada en la cual eventos externos o de desplazamiento llevan a los individuos a reformularse sus planes de intención. “*Si los emprendedores están actuando (effectuating), es probable que veamos que las intenciones evolucionan de manera no lineal. Ciertamente deseamos pensar en las intenciones como un proceso de escalones y considerar modelar las intenciones en cada uno de los escalones.*” (Krueger, 2017, p. 20). En este caso, la investigación sobre la intención al emprendimiento debería indagar sobre cómo visualiza el interesado (estudiante) la intención de crear un emprendimiento, cómo un proceso en etapas, cómo un único intento, etc. En esto, Krueger llama la atención que a medida que las intenciones hacia el emprendimiento de un individuo evolucionan, ellas pueden pasar por diferentes estadios o etapas, de la idea al nacimiento (nascency), al lanzamiento. Si esto es así, ¿cómo cambia el conocimiento a través de esos estadios? Y más importante aún, ¿cuáles son las experiencias de desarrollo hacia el emprendimiento que van asociadas a cada fase y con cada transición entre los estadios?

Un tercer punto de reflexión es respecto a la conducta, el objetivo final de los modelos de intención (¿se crean o no emprendimientos?). Si esa conducta que se estudia es parcialmente volitiva y dependiente de los logros, entonces es dinámica y la modelación debe también serlo. La consideración de modelar las intenciones

(hacia el emprendimiento) como dinámicas esta también relacionada con la potencial causación recíproca. Recordemos que las creencias afectan las actitudes las cuales predicen la intención las que a su vez predicen la conducta o comportamiento del individuo. La observación de Krueger a este respecto es “*Verificar modelos dinámicos puede ser inquietantemente complejo de implementar adecuadamente, pero nosotros instamos a los académicos a usar más a menudo modelos dinámicos. Mucho más importante, si las intenciones al menos parcialmente impulsan las actitudes subsecuentes, ¿qué impulsa la intención inicial? Es decir, ¿cuáles son las creencias más profundas que anclan parcialmente la intención?*” (Krueger, 2017, p. 22). Al aspecto dinámico del modelo, se le debe agregar la necesidad de entender más a cabalidad las barreras que se perciben de llevar a cabo la acción hacia el emprendimiento, lo cual incluye también los facilitadores de la misma acción.

Un último factor es el relacionado con las contingencias las cuales pueden alterar los senderos (paths) por los cuales se mueven las intenciones. Casos importantes para estudiar es sobre qué diferencias en el modelo de intención empresarial se darían entre los (aspirantes a ser) emprendedores por necesidad y aquellos por oportunidad; o entre individuos con alta y baja intensidad (tecnológica) hacia el emprendimiento.

Las reflexiones de Krueger sugieren que los investigadores del tema de la intención hacia el emprendimiento vayan más allá del modelo TCP, o al menos, realizar variaciones apuntaladas en la teoría de éste. De igual forma, ir más allá de la construcción de “la intención”. Como bien dice, la intención sin la acción correcta no es intención, es soñar. En este punto, la acción es más importante. De hecho, Nabi, Liñan, Fayolle, Krueger, y Walmsley (2017) en su revisión del impacto de la EE en las intenciones hacia el emprendimiento encontraron efectos positivos y negativos, aunque como afirman ello puede deberse a las diferentes pedagogías usadas en las evaluaciones, los contextos y otros factores. Una posibilidad sorprendentemente no analizada a fondo en esta literatura es la teoría de la acción regulada de Frese y colegas.

La educación hacia el emprendimiento EE

Tipologías de la EE

Varios académicos de la educación hacia el emprendimiento han propuesto tipologías sobre ella. Están los aportes de Liñan y Davey y otros. Liñan (2004) propuso cuatro acercamientos de qué se entiende por EE. Estos son: a) educación sobre el emprendimiento, b) educación hacia el inicio de un nuevo negocio, c) educación hacia un emprendimiento dinámico, d) educación continuada para emprendedores. Elaboraremos un poco sus acercamientos con el fin de poner más en contexto lo que entendemos como EE en este capítulo.

La primera fase de EE es educación sobre el emprendimiento (O entrepreneurial awareness). Liñan señala que el propósito de este tipo de EE es aumentar el número de estudiantes que conozcan acerca del emprendimiento y el auto-empleo como una actividad *alternativa* viable y racional. El énfasis de este tipo o etapa es más el de afectar alguno(s) de los factores que determinan la intención (conocimiento empresarial, deseabilidad, factibilidad) que la misma intención (o al menos no directamente a esta). Esta es la opción con menor impacto dado que *no busca* que los estudiantes creen empresas, sino que consideren al emprendimiento como una *opción* a la de por ejemplo volver un asalariado.

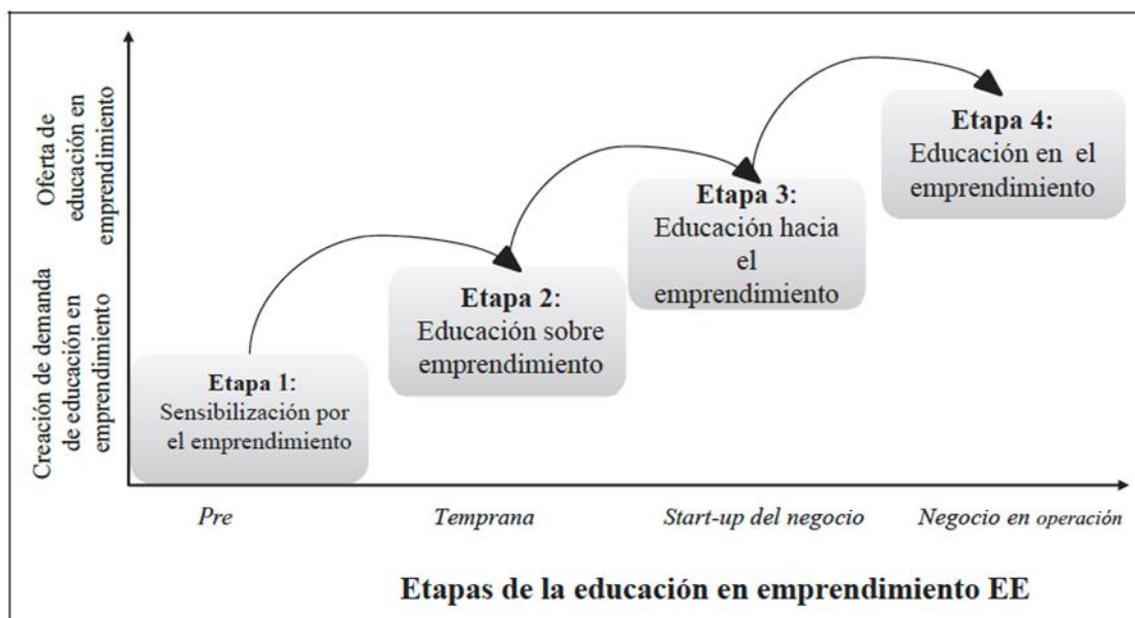
La segunda visión de EE es la de educación hacia el inicio de un nuevo negocio. En este caso, la EE no se queda en crear conciencia de que el emprendimiento o el auto-empleo es una opción de ingresos alternativa a ser asalariado. Consiste en la preparación del estudiante en ser un propietario de un negocio. Se enfoca hacia la enseñanza de los aspectos prácticos relacionados con la fase inicial de su emprendimiento. Un factor que resalta Liñan es que el estudiante debe estar *altamente* motivado sobre el proyecto que escoge. Esta EE si busca desarrollar la intención emprendedora del estudiante (o participantes). Desafortunadamente, existe un fuerte sesgo de selección en la selección de los estudiantes. Se terminan seleccionando los estudiantes que están altamente motivados, alta IE.

La tercera concepción es la referente a la educación hacia un emprendimiento dinámico debería ser, a nuestro juicio, un objetivo primordial de una Universidad que privilegia el emprendimiento como núcleo de su actividad educativa e investigadora. Esta EE busca promover conductas dinámicas hacia el emprendimiento luego que los estudiantes han puesto en marcha la fase de inicio de su actividad (Start-up phase). En esta concepción, no solo se fortalece la intención emprendedora, sino que se desarrollan las conductas dinámicas del emprendimiento para las fases subsiguientes.

Por último, EE puede concebirse como la educación continuada para emprendedores la cual incluye mecanismos de monitoreo que supone profundización de habilidades que permita al emprendedor afrontar situaciones.

Davey y otros (2016) sugieren una topología muy similar de la EE consistente en cuatro etapas las cuales se traslapan de alguna manera con las de Liñan. Estas son a) sensibilización del emprendimiento que es un curso muy básico de crear la conciencia del emprendimiento como una alternativa viable de proyecto de vida, b) educación sobre emprendimiento (Entrepreneurship education) que provee a los estudiantes las competencias y conductas de la actividad emprendedora, c) educación hacia el emprendimiento (Education for entrepreneurship) la cual provee asistencia y entrenamiento práctico de cómo crear nuevas actividades (ventures), y d) educación en el emprendimiento mediante la cual se le da a los estudiantes emprendedores una educación continuada sobre las actividades empresariales. El esquema RR tomado de Davey y otros (2016) los representa.

Como señalamos párrafos arriba identificar claramente la concepción de EE adoptada es importante al momento de realizar estudios de cómo la EE afecta la IE.



Un Modelo de EE

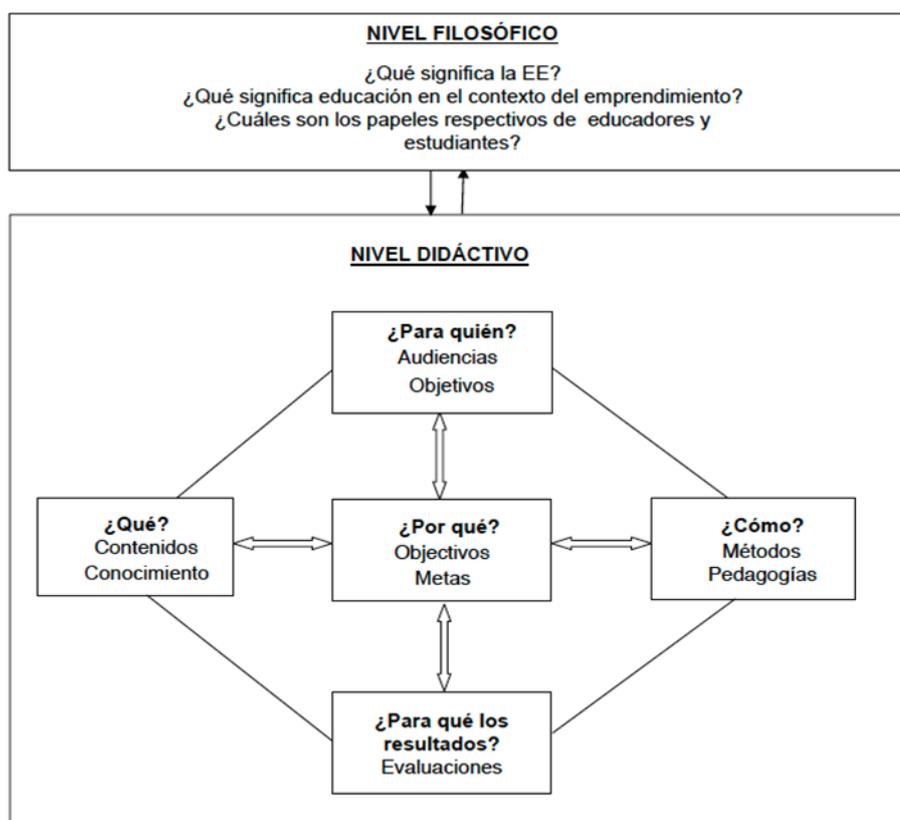
Por el año 2000, James Fiet comentaba "Existe un debate en marcha en la academia del emprendimiento sobre si podemos realmente enseñarles a los estudiantes a ser emprendedores. Su resolución está entrañablemente conectada con nuestros supuestos teóricos porque ellos afectan cómo y que enseñamos" (Fiet 2000, p. 1). Una mayoría de académicos del tema han respondido positivamente al respecto (Gartner, 1988; Krueger y Carlrud, 1993; Drucker, 1985). Por ello, las preguntas más relevantes han comenzado a ser ¿qué debe enseñarse y cómo debería enseñarse? (Ronstadt (1987) y ¿Cómo se promueven las IE?

Fiet (2000) realizó una encuesta a 18 profesores que enseñaban EE y les solicitó sus programas encontrando una amplia diversidad de temas lo cual en su opinión era reflejo de la *falta de rigor teórico* de los cursos de educación hacia el emprendimiento. Ciertamente, el campo del emprendimiento estaba en proceso de consolidar modelos teóricos (Los cuales aún son pocos) lo cual pudo ser la explicación de la falta de claridad de los modelos teóricos subyacentes en los cursos de EE para ese entonces.

¿Cómo evaluar el impacto de la EE? La evaluación de cualquier programa de EE está vinculado a su formación pedagógica tanto a nivel del diseño como de la implementación del programa. Para abordar estos elementos de la EE, Fayolle y Gailly (2008) y Fayolle (2013) propusieron el marco de un modelo de enseñanza del cual presentaremos algunos elementos importantes para el tema (Véase diagrama). Los autores proponen dos niveles de análisis de la EE. El primero a un nivel más filosófico tiene que ver con el plano ontológico. ¿qué significa la EE y qué concepciones de educación (método y supuestos) se utilizan que guíen y determinen los papeles del educador y del estudiante? Al respecto, Fayolle (2013) señala que los estudios en el ámbito de la EE no dicen nada sobre quiénes son los profesores y qué tipo de intervenciones, supuestos y métodos usan. Esto dificulta la evaluación más precisa de los programas de EE en los estudios de intención hacia el emprendimiento.

¿Qué entiende por emprendimiento un curso de EE? Dado que el emprendimiento es un concepto complejo y que tiene muchos significados a los ojos del educador y del estudiante, es preciso que cada programa de educación hacia el emprendimiento esté basado en una clara concepción de emprendimiento que lleve a una definición no ambigua de EE. Lo importante es que la definición de qué es un emprendimiento cualquiera que esta sea, sea explícita al momento de desarrollar el programa de EE. La falta de definir en un plano ontológico lo que quiere enseñarse lleva a que muchos cursos de EE no se diferencien en absoluto o muy poco de cursos de administración. Aunque esto último pareciera trivial, lo que diferencia la educación hacia el emprendimiento de la educación en administración es lo que diferencia al emprendedor del gerente de una empresa.

El segundo a nivel, más de la didáctica, se relaciona con la elección más apropiada de todo lo relacionado



Un modelo genérico de enseñanza en EE. Tomado de Fayolle, 2013

con la audiencia a quien se dirige la EE y el conocimiento que los educadores tienen respecto a los objetivos, contenidos, métodos y las expectativas de los estudiantes en el curso de EE. La elección también pasa por las condiciones institucionales que enfrenta el educador como área de enseñanza, material de apoyo, tiempo de investigación, y recursos monetarios en general.

Respecto a la *audiencia*, esta puede estar caracterizada por estudiantes en diferentes carreras, con perfiles sociodemográficos diferentes y con diferentes niveles de motivación y aspiraciones de convertirse en emprendedores, con diversas experiencias o antecedentes familiares y de entornos en emprendimiento. ¿qué efectos podría tener esa variedad sobre los resultados de un curso de EE? Respecto al *objetivo* o objetivos de los cursos, estos deberían (o podrían) ser discutidos entre el educador y los estudiantes dependiendo mucho de la experiencia y conocimiento de los profesores y los antecedentes de los estudiantes (Laurillard, 2002 analiza para un contexto general y no solo para la EE cómo en la educación universitaria, los programas deberían en sus objetivos ser definidos conjuntamente por estudiantes y profesores). Sin embargo, señala que, de acuerdo con las investigaciones entre EE y IE existe una enorme brecha entre lo que los educadores enseñan como emprendimiento y lo que hace un emprendedor (Tocaremos más adelante este aspecto). En este punto, pese a que adoptamos una cierta definición de emprendimiento como un proceso de identificación, evaluación, y final explotación de oportunidades (Shane y Venkataraman, 2000), reconocidos académicos del emprendimiento han propuesto otras visiones válidas del emprendimiento. Entre otras, están las teorías de effectuation y bricolaje, las cuales visualizan al emprendedor de una manera alternativa y/o complementaria.

Uno de los temas álgidos es respecto a los métodos usados en la enseñanza de EE. ¿Está claro el método de enseñanza de la EE que los educadores van a impartir? Se mencionan en muchos casos por los educadores que se van a poner en marcha pedagogías activas, de experiencia, de aprender haciendo, y cercanas al mundo real. Pero, ¿son realmente lo que se invocan o terminan usando? ¿Son adecuadas las metodologías frente de la variedad de estudiantes, de diferentes educadores o instructores, y de las bases institucionales? Fayolle critica que las investigaciones evaluadas no hayan contrastado métodos educativos de las instituciones estudiadas. Lo mismo podría aplicarse a los programas o cursos de EE impartidos. La elección del método usado ¿Qué factores la definieron? ¿Se procedió a evaluar alternativas en una misma institución o en diferentes períodos?

¿A que debería apuntar (como objetivo) la EE? No hay una única y verdadera respuesta a esta pregunta dado lo heterogéneo que es el campo de la EE. Fayolle sugiere que la EE debería enfocarse sobre las competencias que se deben tener para ser emprendedor lo cual requiere específicamente habilidades blandas, tales como las capacidades de relacionarse, formulación de conceptos, capacidades de organización, etc. Es necesario tener más claridad en el uso de los diversos conceptos que se usan en las clases de EE. Por ejemplo, los profesores por lo general hablan de la actitud mental emprendedora, o el pensar emprendedor (Brännback y Carsrud, 2017); de la acción hacia el emprendimiento (Frese, 2009); del método hacia emprendimiento (Sarasvathy y Venkataraman 2011); de effectuation y causation (Sarasvathy, 2001); de bricolaje (Baker y Nelson 2005), entre otros. ¿Se analiza con cuidado el uso y el alcance de ellos?

La Pedagogía de la EE: una visión desde la psicología cognitiva

Krueger (2007) pregunta ¿Cuál es la esencia de ser del emprendimiento? Aunque muchas respuestas se han dado a este interrogante, hay una que señala que un emprendedor exitoso es aquel que tiene una actitud mental experta. La respuesta se apoya o supone que los emprendedores expertos tienen estructuras cognitivas profundas (deep), por ejemplo, mapas mentales, guiones, esquemas, etc., y creencias bien arraigadas que al parecer no tienen los emprendedores novatos. Tomando como referencia el trabajo de Ericsson (1994) Krueger argumenta que el individuo experto “*consistentemente y confiadamente sigue procesos y conductas cognitivas altamente complejos*” (p.123). La tarea del académico que estudia el emprendimiento y la educación hacia el emprendimiento es la de indagar sobre cómo llega el experto a serlo. Un aspecto que enfatiza es que el contenido de la base de conocimiento del experto difiere muy poco de la del novato, pero... los expertos han desarrollado o encontrado mecanismos para organizar o estructurar ese contenido de una mejor manera, o al menos diferente. Krueger sugiere que para conocer como el experto estructura su conocimiento (de una manera diferente) debemos primero identificar sus creencias arraigadas (deep beliefs) que anclan y moldean sus estructuras de conocimiento.

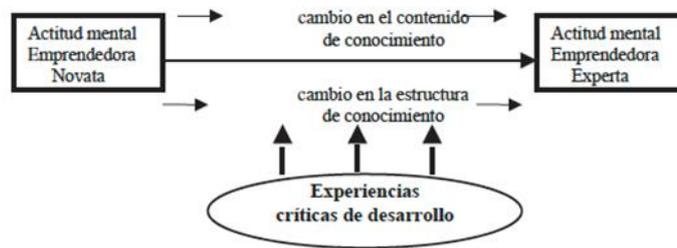
Desde la perspectiva de la neurociencia social y de la psicología social conocer esas profundas creencias permite entender el proceso de la conducta del emprendedor. Específicamente,

- *“Detrás de la acción del emprendimiento están las intenciones hacia el emprendimiento*
- *Detrás de las intenciones hacia el emprendimiento están las actitudes hacia el emprendimiento;*
- *Detrás de las actitudes hacia el emprendimiento están las estructuras cognitivas arraigadas;*
- *Detrás de las profundas estructuras cognitivas se encuentran las creencias arraigadas”*

En la teoría de la educación dos grandes enfoques sobre la didáctica se han privilegiado. El primero, tradicional que es conductual o de la conducta y el segundo que es constructivista. En el primero, el individuo recibe información de algún tipo, hechos o aspectos específicos los cuales conforman su base de conocimiento. El aprendizaje se materializa mediante memorización, perforación repetitiva y mecanismos similares que se centran en la transferencia de conocimiento de contenido. Estos hechos quedan en esa estructura y se cambian o eliminan si el individuo accede a nueva información. En el uso de estos métodos, el instructor tiene el control de curso al proveer el método de cómo se transfiere el conocimiento a los estudiantes y es comúnmente usado cuando hay grandes grupos de estudiantes. En el contexto del modelo de Fayolle y Gailly es evidente que cuando se usa este método de enseñanza el objetivo y alcance de la EE que se imparte es la de sensibilizar a los

estudiantes sobre el emprendimiento con muy pocos o nulos efectos sobre afectar (profundamente) las intenciones al emprendimiento de los estudiantes.

Constructivismo y Desarrollo Cognitivo Emprendedor



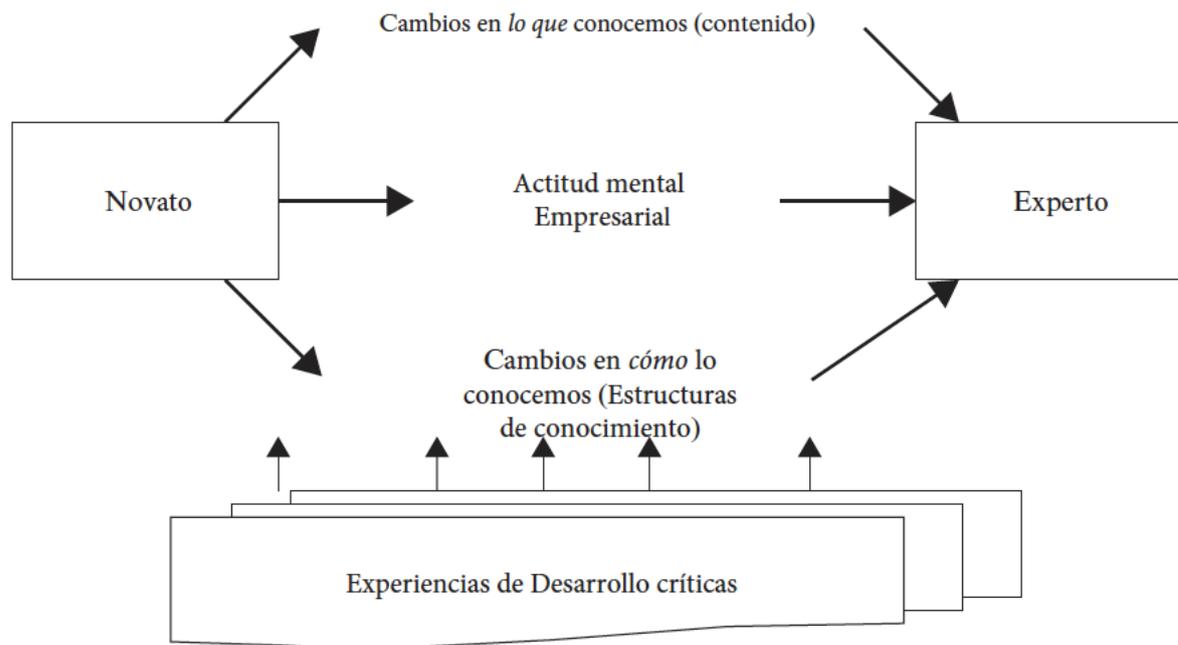
De otra parte, el modelo constructivista asume un proceso evolutivo de la estructura de conocimiento. El individuo en su proceso de construcción del conocimiento se ve afectado por las condiciones de entorno de donde adquiere ese conocimiento y de las influencias del entorno social que vive las cuales son moldeadas por sus arraigadas creencias. La figura de arriba muestra, como de tener una actitud mental novata, el (aspirante) emprendedor adquiere experiencias críticas en su desarrollo como (potencial) emprendedor junto con cambios en cómo estructura sus conocimientos y la base de ellos. En este modelo, tanto el estudiante como el educador deben ser conscientes de los cambios *cognitivos* que se van generando. En el enfoque constructivista el instructor centra o coloca el conocimiento que se imparte en un contexto para que sea el estudiante quien desarrolle sus formas de organizar el conocimiento. Es decir, lleva al estudiante a cambiar sus propios modelos mentales de cómo organizar el conocimiento adquirido. En este modelo, a diferencia del modelo tradicional, el estudiante es el centro del proceso de aprendizaje. Un proceso de ensayo y error que genera cambios en las estructuras cognitivas arraigadas.

En el modelo constructivista, de acuerdo con Krueger, el objetivo número uno es un entendimiento profundo de lo que se aprende y es lo que diferencia al experto emprendedor del novato. El cuadro siguiente muestra pasos, no necesariamente lineales, de pasar de modelos de comportamiento a modelos constructivistas.

Una visión simplificada de cómo ha evolucionado la pedagogía moderna			
(Más de comportamiento)			
Teoría clave	Supuesto central	Actividad clave	Tipo de herramienta
Centrado en el instructor	Instructor experto - estudiante pasivo	Memorización	Clases basadas en hechos
Centrado en la enseñanza	Instructor experto - estudiante activo	Desarrollo de habilidades	pro-formas, planes de negocio
Centrado en el estudiante	Estudiantes necesitan controlar el proceso de aprendizaje (El estudiante como cliente)	Interacción instructor-estudiante	Estudios de casos
Centrado en el aprendizaje	Entendimiento metacognitivo del aprendizaje (de lo que conocemos a cómo lo conocemos)	Aprendizaje basado en problemas	Proyectos de campo auto-dirigidos
(Más de constructivista)			

Fuente: Tomado de Krueger 2007

El modelo constructivista tiene como supuesto que el conocimiento no es solo acumulación de datos o información. El modelo privilegia un proceso de estructuración y contenido de la información del estudiante (O individuo). Un aspecto importante del modelo es que tiene en cuenta que los individuos (tanto instructores como estudiantes) en el proceso de adquisición de conocimiento pueden tener conflictos con respecto a su conocimiento, sus supuestos y creencias previos lo cual demanda que se den explicaciones de cómo las estructuras de desarrollo y la conformación de la base de conocimiento evolucionan que ayuden a superar potenciales conflictos y discrepancias entre lo (antiguamente) aprendido y lo nuevo. La educación constructivista le da al estudiante y al instructor herramientas para confrontar y validar las contradicciones que resulten con su (anterior) estructura de conocimiento. El esquema siguiente tomado de Krueger (2007) ilustra el proceso cognitivo de ser un (aspirante) emprendedor novato a uno experto (Baron y Ensley, 2006).



Según Krueger, el modelo constructivista tiene como principios claves:

a. *Preguntas auténticas (e importantes)*. Para que los estudiantes se apropien de sus conocimientos, necesitan plantearse sus propios problemas en un tema o aspecto de estudio dado. El papel del educador es el de plantear problemas auténticos relevantes a las necesidades de los estudiantes.

b. *Grandes ideas*. El educador debería estructurar el conocimiento sobre conceptos primarios de forma que el estudiante capte la esencia del fenómeno estudiado. Como ejemplo, Krueger afirma que el emprendimiento es más que identificar una oportunidad, es entender cómo se aprende a ver las oportunidades que vemos (y las que no vemos).

c. *Trabajo de grupo o triangulación*. Estudiantes con diferentes entornos, creencias y supuestos tienen diferentes perspectivas de conocimiento y de actitudes mentales. El factor diversidad entra en juego.

d. *Acompañamiento, no clases magistrales*. El modelo privilegia que el programa del curso (el curriculum) se oriente hacia las inquietudes o problemas de los estudiantes, es decir, sus procesos de construcción de conocimiento y no los de los instructores. Aquí, sin embargo, hay espacio a que potencialmente exista alienación de las inquietudes de estudiantes y profesores.

e. *Las técnicas de evaluación deben estar alineadas con todo el proceso*.

Va más allá del objetivo de este capítulo profundizar en los aspectos de los microfundamentos del aprendizaje (El componente didáctico del modelo de Fayolle y Gailly) hacia el emprendimiento. El lector interesado debería estudiar en detalle los trabajos de Krueger (2003, 2007, 2009 y 2010) en donde desarrolla en mayor profundidad lo que llama la cognición hacia el emprendimiento (entrepreneurial cognition). Como lo afirma, "Entender la cognición hacia el emprendimiento es imperativo para entender la esencia del emprendimiento, cómo emerge y cómo evoluciona" (Krueger y Day 2010, p. 322).

De la intención a la acción

La intención sin la acción correcta no es intención, es solo soñar (Krueger, 2007). La mayoría de académicos y expertos en el tema del emprendimiento están de acuerdo con esa expresión. En el campo de la psicología social y cognitiva algunos modelos han apuntado a ayudar a superar el estadio de la intención y avanzar hacia el de la acción. Uno de ellos es toda la teoría de las intenciones de implementación (implementation intentions) desarrollado por Gollwitzer, y Brandstatter (1997), el cual ha sido usado recientemente en estudios del emprendimiento (Van Gelderen, Kautonen, y Fink, 2015; Van Gelderen, Kautonen, Wincent y Biniari, 2018) en grupos de población no estudiantiles al igual que en otros contextos no del emprendimiento (Gollwitzer y Sheeran, 2006). La otra rama de la psicología cognitiva con modelos tendientes a la acción es la proveniente de la escuela alemana de psicología que ha investigado el emprendimiento y la EE universitaria usando como modelo la teoría de la regulación de la acción (action regulation theory) (Frese y Zapf, 1994, Frese, 2009, Gielnik, Frese, Kahara-Kawuki, Katono, Kyejjusa, Ngoma, M., y otros, 2015). En razón a que el modelo de la regulación de la acción ha sido usado en la EE en grupos de estudiantes (Al igual que en otros contextos) con éxito, nos centraremos en este capítulo en desarrollar algunos principios de esta teoría.

Como lo afirman Frese y Zapf (1994, p. 272) *“el tema básico de la psicología del trabajo se relaciona con las acciones. Las acciones son conductas orientadas hacia metas. Sin una consciente meta, es muy poco probable que una persona tome acciones”*. ¿cuáles son los elementos básicos de la teoría de la acción que pueden servir en la EE?

Frese (2009) lo señala, si el emprendimiento está definido como la acción de un emprendedor en comenzar una actividad (venture), o de descubrir, evaluar y explotar oportunidades, entonces la acción es el punto de partida del emprendimiento y de la formulación de teorías del emprendimiento. Si la acción es central al tema del emprendimiento, lo primero que debemos tener en cuenta es que la definición de educación subyacente es aquella que la define más allá de simplemente sensibilizar al individuo sobre el campo del emprendimiento. Frese y colegas postulan que EE basada en la acción afecta de manera positiva a: a) la acción hacia el emprendimiento, y b) la creación de actividades económicas.

¿Cuál es el método más apropiado para enseñar la acción hacia el emprendimiento (action based entrepreneurship)? Dos elementos del enfoque de la regulación de la acción son centrales a la EE propuesta: enseñar el contenido del curso de EE en la forma de principios en acción y un aprendizaje activo (aprender a hacer, por ejemplo). ¿qué significan esos dos rasgos del modelo? Enseñar los principios en acción significa que los estudiantes siguen guías prácticas de tareas del emprendimiento. No conocimiento teórico abstracto. Las guías les dan a los estudiantes conocimiento específico para hacer y cómo realizar tareas determinadas. Un aspecto importante de este primer elemento es que los principios en acción son extraídos de las teorías relevantes y de evidencia científica relevantes al emprendimiento e inclusive a la gerencia o administración. El segundo componente del entrenamiento el aprendizaje activo apunta a que el estudiante pone en acción el contenido de la EE llevando a cabo una conducta dirigida hacia el objetivo que este se plantee. De una parte, los principios en acción se cristalizan en una conducta concreta. De otra, el aprendizaje activo le permite al estudiante obtener una retroalimentación de las tareas del emprendimiento como las que tiene en la *vida real* un emprendedor.

Frese y colegas afirman que la EE basada en la acción impacta de manera directa a un conjunto de factores que regulan la acción del estudiante (Los reguladores de la acción) y que median el efecto de la enseñanza sobre la acción hacia el emprendimiento. La EE basada en la acción influye: a) sobre las intenciones hacia las metas de emprendimiento (goal intentions), b) la planeación hacia la acción⁶ (action planning), c) la autoeficacia en el emprendimiento (Entrepreneurial Self-Efficacy), y d) el proceso de poner el conocimiento en acción (Action Knowledge). Esos cuatro factores son el núcleo del principio de la regulación de la acción.

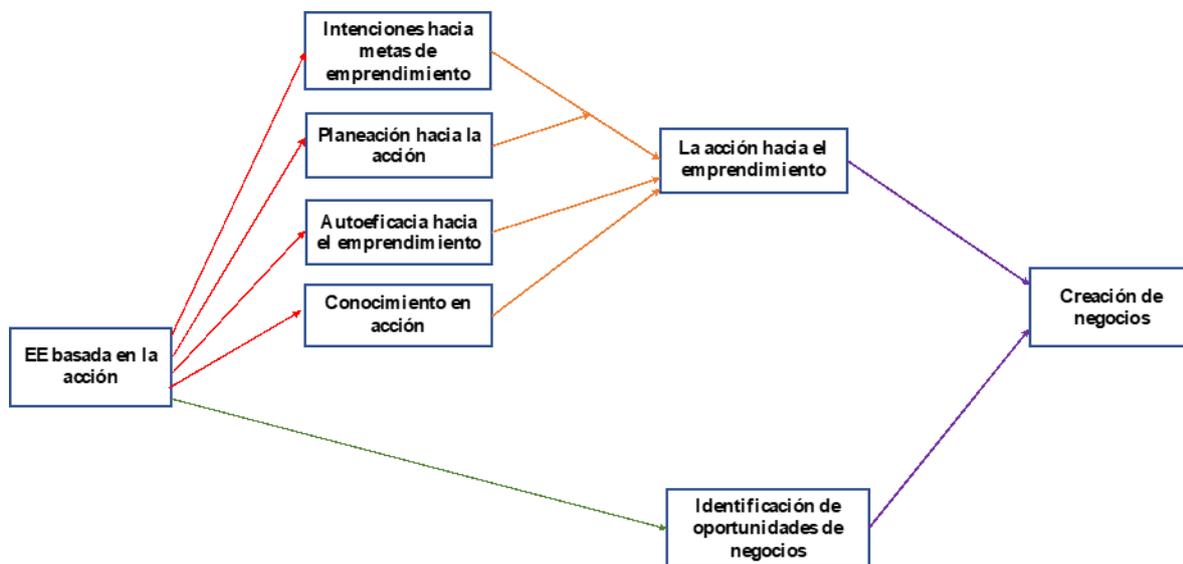
¿Cómo se da este proceso?

Las intenciones hacia las metas ponen en relieve la parte de los esfuerzos o motivación que el estudiante está dispuesto a hacer en una acción determinada de emprendimiento y qué tanto para llevarla a cabo. La planeación hacia la acción es un elemento que modera según estos autores el efecto de las intenciones hacia

⁶ Un aspecto importante que resaltan los investigadores de esta escuela es que los planes para la acción (action plans) son diferentes a los planes de negocios (Business plans). Estos últimos son por lo general documentos que describen los alcances de un negocio. Pueden ser formulados por personas diferentes al emprendedor. Por el contrario, los planes para la acción son situaciones mentales de acciones que el estudiante-aspirante a ser emprendedor considera que debe hacer y los detalles relativos a cómo los operacionaliza para alcanzar las metas u objetivos.

las metas de emprendimiento. Por su parte, el tercero es el conocimiento en acción el cual es la base cognitiva subyacente a que la acción sea eficiente. Es simplemente conocimiento acerca de las acciones que son relevantes en el emprendimiento. Por último, esta la autoeficacia hacia el emprendimiento. Frese y colegas asumen como otros psicólogos que el concepto desarrollado por Bandura de autoeficacia es válido solamente en tareas específicas. La autoeficacia hacia el emprendimiento, en este caso, refleja la confianza que pueda tener el estudiante en sus capacidades para llevar a cabo las acciones hacia el emprendimiento. Las que hace un emprendedor en el mundo real.

Tres de los factores, las intenciones hacia las metas de emprendimiento, la autoeficacia en el emprendimiento, y el proceso de poner el conocimiento en acción analizados, son los factores reguladores de la acción que impactan positivamente la acción hacia el emprendimiento. Por su parte, el principio de la planeación hacia la acción actúa diferente. Modera el efecto de las intenciones hacia el emprendimiento sobre la acción. Por último, el efecto (positivo) de la EE hacia el emprendimiento sobre la acción hacia el emprendimiento está mediada por los cuatro factores reguladores de la acción. El siguiente Diagrama ilustra todo el proceso <



Modelo teórico del efecto de la EE hacia el emprendimiento basada en la acción sobre el emprendimiento

Fuente: Tomado de Gielnik y otros, 2015

Múltiples elementos adicionales permean todo el proceso de impacto de la EE basada en la acción sobre la acción final de crear negocios o emprendimientos. Uno de ellos y bien central es el que Frese (2009) llama un desempeño activo, definido como aquel que es auto-gestionado, proactivo y persistente. Que el desempeño sea autogestionado significa que es el estudiante (o empresario) quien lo establece. No es impuesto o sugerido por una tercera persona. Ser de carácter proactivo significa que son de mediano o largo plazo. Y es persistente si ante obstáculos o problemas el estudiante emprendedor es capaz de superarlos.

Gielnik y otros (2015) evaluaron la EE hacia el emprendimiento usando un experimento de campo aleatorio controlado, con un grupo de tratamiento y otro de control, en una universidad en Kampala y otra en Mukono, Uganda. El curso fue independiente del programa de las universidades, es decir no era parte del currículo normal. Los investigadores escogieron de manera aleatoria a estudiantes que manifestaron estar de acuerdo con las condiciones establecidas, entre ellas la de dar un depósito de US\$10, totalmente reembolsable si atendían todas las secciones. Otra condición fue que los estudiantes no podían provenir de las facultades de negocios o de administración. Más información sobre los detalles del experimento se encuentran en el artículo. Los resultados fueron positivos medidos por una encuesta 12 meses después del tratamiento. Los estudiantes en el grupo tratado que recibió el EE hacia el emprendimiento tuvieron una mayor propensión a crear nuevos negocios que sus pares en el grupo de control. El curso también tuvo efectos significativos positivos sobre las intenciones hacia metas de emprendimiento, la planeación de la acción, el conocimiento de las acciones hacia el emprendimiento y la autoeficacia de emprendimiento. Los autores realizan un análisis crítico del estudio. Factores como la replicabilidad o generalización, el contexto de haber sido hecho en un país en desarrollo, Uganda en el que al parecer hay una alta propensión a querer ser emprendedor (Tal vez por la falta de

oportunidades de trabajo asalariado), y por último la autoselección. Por último, este tipo de cursos de EE se impartió a un número pequeño de estudiantes universitarios y realizarlo a una mayor escala podría ser oneroso. Sin embargo, la realización de este tipo de cursos en grupos pequeños podría, primero tratar de validar o no la teoría de la regulación de la acción y segundo dependiendo de su efectividad podrían ajustarse los contenidos y alcances de cursos de EE en marcha con la experiencia ganada de los cursos de prueba.

Conclusiones

La educación hacia el emprendimiento en sus diferentes interpretaciones está en voga en países desarrollados y en desarrollo. Postulada como una de las vías para escapar de la pobreza, para estimular la innovación y el crecimiento económico ha mostrado tener resultados mixtos. Muchos estudiantes entran a cursos de EE sea de cursos voluntarios o mandatorios de los currículos, pero muy pocos resultan ver aumentadas sus intenciones hacia el emprendimiento y aún muy pocos la vuelven una acción y no un sueño.

Mucha parte del problema radica en la poca seriedad que se manifiesta en las acciones para convertirla en una verdadera opción contra la amplia publicidad que se le otorga. La raíz del problema de la importancia de la EE en las universidades radica en la importancia que el tema del emprendimiento en general, no solo de la educación hacia él, tiene al interior de las universidades. Una reflexión algo lapidaria la da el profesor Karl Vesper en una intervención en una Universidad de los Estados Unidos, “Aún, incluso con el apoyo donaciones financieras, el emprendimiento en las universidades aún debe lidiar con las barreras y limitaciones que debemos seguir encontrando formas de superar. El emprendimiento en las universidades se ha desarrollado hasta ahora como un complemento de la educación en administración o negocios, primero como un curso electivo, luego más cursos y finalmente como una concentración, especialización o programa. Hasta ahora, se ha escondido en gran medida alrededor del núcleo existente. Sus profesores actualmente deben ser aprobados por miembros de la facultad con formación en otros campos. Sus cursos actualmente deben ajustarse al plan de estudios, sistema de calificaciones y calendario existentes. Sirve a los estudiantes que en su mayoría solicitan una educación comercial convencional.” Su reflexión nace de las estructuras de los cursos de emprendimiento, de los profesores que son usados, la mayoría de cátedra, la multiplicidad de metodologías usadas en una misma institución educativa, la falta de profesores calificados (Con doctorados) y con experiencia (Fayolle, 2013), y por encima de todo la falta de investigación sobre emprendimiento que ayude a consolidar marcos teóricos que guíen la enseñanza del emprendimiento.

Referencias

- Acs y Virgill, 2010. Entrepreneurship in Developing Countries. Foundations and Trends® in Entrepreneurship, 6: 1-68. <http://dx.doi.org/10.1561/03000000031>
- Alvarez, S. A., y J. B. Barney. 2014. Entrepreneurial Opportunities and Poverty Alleviation. Entrepreneurship Theory and Practice, 38: 159–184. doi:10.1111/etap.12078.
- Ajzen, I., y M. Fishbein. 1977. Attitude-Behavior Relations: A Theoretical Analysis and Review of Empirical Research. Psychological Bulletin, 84: 888-918.
- Ajzen, I., y M. Fishbein. 2005. The Influence of Attitudes on Behavior. En The Handbook of Attitudes, Volume 1: Basic Principles: 2nd Edition, capítulo 5, Editado por D. Albarracín, B. T. Johnson, M.P. Zanna. Psychology Press.
- Ajzen, I., y M. Fishbein. 1977. The theory of planned behaviour: Reactions and reflections. Psychological and Health, 26: 1113-1127.
- Baron, R. A., y M.D. Ensley. 2006. Opportunity recognition as the detection of meaningful patterns: Evidence from comparisons of novice and experienced entrepreneurs. Management Science, 52: 1331–1344.
- Baptista, R. and A. Naia. 2015. Entrepreneurship Education: A Selective Examination of the Literature. Foundations and Trends® in Entrepreneurship, 11: 337-426. <http://dx.doi.org/10.1561/03000000047>
- Bird, B. 1988. Implementing Entrepreneurial Ideas: The Case of Intention, Academy of Management Review 13, 442–453.
- Bruton, G. D., D. Ketchen, y D. Ireland. 2013. Entrepreneurship as a Solution to Poverty. Journal of Business Venturing, 28: 683–689. doi:10.1016/j.jbusvent.2013.05.002.
- Cunningham, J.B. y J. Lischeron. 1991. Defining Entrepreneurship. Journal of Small Business Management, 28: 45-61. January.

Davey, T, P. Hannon, y A. Penaluna. 2016. Entrepreneurship education and the role of universities in entrepreneurship: Introduction to the special issue. *Industry and Higher Education*, 30: 171 – 182.

Davidsson, P. 2015. *Researching Entrepreneurship Conceptualization and Design*, Second Edition, Springer Cham, Heidelberg, New York, Dordrecht, London.

Eckhardt, J., y S. Shane. 2003. Opportunities and entrepreneurship. *Journal of Management*, 29: 333-349

Fayolle, A. y B. Gailly. 2008. From craft to science Teaching models and learning processes in entrepreneurship education, *Journal of European Industrial Training*, 32:569-593. DOI 10.1108/03090590810899838

Fayolle, A. y B. Gailly. 2008. From craft to science Teaching models and learning processes in entrepreneurship education, *Journal of European Industrial Training*, 32:569-593. DOI 10.1108/03090590810899838

Fayolle, A. 2013. Personal views on the future of entrepreneurship education, *Entrepreneurship and Regional Development*, 25: 692-701. doi.org/10.1080/08985626.2013.821318

Frese, M. 2009. Towards a Psychology of Entrepreneurship — An action theory perspective. *Foundations and Trends® in Entrepreneurship*, 5: 437-496. <http://dx.doi.org/10.1561/0300000028>

Frese, M. y D. Zapf. 1994. Action as the core of work Psychology: A German approach. En *Handbook of industrial and organizational Psychology*, Vol 4, H.C. Triandis, M.D. Dunnette, y L.M Hough editores. Consulting Psychologists Press.

Fretschner, M. 2014. Ajzen's theory of planned behavior in entrepreneurship education research. An Introduction and Review of Impact Studies, en S. Weber, F.K. Oser, F. Achtenhagen, M. Fretschner, S. Trost, *Becoming an Entrepreneur*, Sense Publishers.

Gartner, W.B. 1989. "Who is an Entrepreneur?" Is the wrong question. *Entrepreneurship Theory and Practice*, Summer: 159–184.

Gielnik, M., M., Frese, M., Kahara-Kawuki, A., Katono, I. W., Kyejjusa, S., Ngoma, M., y otros. (2015). Action and action regulation in entrepreneurship: evaluating a student training for promoting entrepreneurship. *Academy of Management Learning & Education*, 14: 69–94.

Gollwitzer, P. M., y V. Brandstatter. 1997. Implementation intentions and effective goal pursuit. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73: 186-199.

Gollwitzer, P. M., y P. Sheeran. 2006. Implementation intentions and goal achievement: A meta-analysis of effects and processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, 38: 69-119. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(06\)38002-1](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(06)38002-1)

Grass, D., y R. Nason. 2015 Bric by bric: The role of the family household in sustaining a venture in impoverished Indian slums. *Journal of Business Venturing*, 30: 546-563.

Henry, C. F. Hill y C. Leitch. 2005. Entrepreneurship education and training: can entrepreneurship be taught? Part I. *Education + Training*, 47: 98-111.

Hessels, J. y W. Naud. 2019 The intersection of the fields of entrepreneurship and development economics: a review towards a new view. *Journal of Economic Surveys*, 33: 389–403. <https://doi.org/10.1111/joes.12286>

Iversen, J., R. Jørgensen y N. Malchow-Møller. 2008. Defining and Measuring Entrepreneurship. *Foundations and Trends® in Entrepreneurship*, 4: 1-63. <http://dx.doi.org/10.1561/0300000020>

Katz, J. y W.B. Gartner. 1988. Properties of Emerging Organizations. *Academy of Management Review*, 13: 429-441.

Kerr, S.P., W.R. Kerr y T. Xu. 2018. Personality Traits of Entrepreneurs: A Review of Recent Literature. *Foundations and Trends® in Entrepreneurship*, 14: 279-356. <http://dx.doi.org/10.1561/0300000080>

Krueger, N., y A. Carsrud. 1993. Entrepreneurial intentions: Applying the theory of planned behavior. *Entrepreneurship and Regional Development* 5: 315–330.

Krueger, N., D.V. Brazeal. 1994 *Entrepreneurial Potential and Potential Entrepreneurs*. Entrepreneurship: Theory and practice, Spring: 91-104.

Krueger, N., M.D. Reilly, y A. Carsrud. 2000. Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing* 15, 411–432.

Krueger, N. 2017a. Entrepreneurial Intentions Are Dead: Long Live Entrepreneurial Intentions, en M. Brännback y A. Carsrud Editores, *Revisiting the Entrepreneurial Mind. Inside the Black Box: An Expanded Edition*. Springer.

Krueger, N. 2017a. Is Research on Entrepreneurial Intentions Growing? Or...Just Getting Bigger? en M. Brännback y A. Carsrud Editores, *Revisiting the Entrepreneurial Mind. Inside the Black Box: An Expanded Edition*. Springer.

McMullen, J.S. 2011. Delineating the domain of development entrepreneurship: a market-based approach to facilitating inclusive economic growth. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 35: 185-193.

Nabi, G., F. Liñan, A. Fayolle, N. Krueger, y A. Walmsley. 2017. The Impact of Entrepreneurship Education in Higher Education: A Systematic Review and Research Agenda. *Academy of Management Learning and Education*, 16: 277–299.

Naia, A., R. Baptista, C. Januário y V. Trigo. 2014. A systematization of the literature on entrepreneurship education. Challenges and emerging solutions in the entrepreneurial classroom, *Industry & higher education*, 28: 79–96, doi: 10.5367/ihe.2014.0196

Liñán, F. 2004. Intention-based models of entrepreneurship education. *Piccola Impresa/Small Business*, 3: 11-35. Versión documento de trabajo disponible en https://www.researchgate.net/publication/235937886_Intention-Based_Models_of_Entrepreneurship_Education

Rauch, A. y M. Frese. 2000. Psychological approaches to entrepreneurial success: A general model and an overview of findings, en *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. Capítulo 3. John Wiley & Sons. Ltd.

Rauch, A. y M. Frese (2007) Born to be an Entrepreneur? Revisiting the personality approach to entrepreneurship. *The Psychology of entrepreneurship*: 41-65.

Rauch, A. y M. Frese (2007) Let's put the person back into entrepreneurship research: A meta-analysis on the relationship between owners' personality traits, business creation, and success. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 16: 353-385

Rauch, A. 2014. Predictions of entrepreneurial behaviour: a personality approach. En *Handbook of Research on Small Business and Entrepreneurship*, capítulo X, Editado por E. Chell y M. Karataş-Özkan, Edgar Elward. doi:<https://doi.org/10.4337/9781849809245.00018>

Ronstadt, R. 1987. The educated entrepreneurs: A new era of entrepreneurial education is beginning. *American Journal of Small Business*, 11: 37–53.

Sarasvathy, S. D. y S. Venkataraman. 2011. Entrepreneurship as a Method: Open Questions for an Entrepreneurial Future. *Entrepreneurship Theory and Practice* 35: 113–135.

Shane, S., y S. Venkataraman. 2000. The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, 25: 217-226.

Shaver, K.G. y A.L. Carsrud. 2018. Who is the entrepreneur? The right question has been asked, in the wrong way, en *A Research Agenda for Entrepreneurial Cognition and Intention*, editado por M. Brännback y A.L. Carsrud, Elgar.

Steinmetz, H., M. Knappstein, I. Ajzen, P. Schmidt, and R. Kabst. 2019. How Effective are Behavior Change Interventions Based on the Theory of Planned Behavior? A Three-Level Meta-Analysis. *Zeitschrift für Psychologie*, 224: 216–233.

Sutter, C., G. D. Bruton, y J. Chen. 2019. Entrepreneurship as A Solution to Extreme Poverty: A Review and Future Research Directions. *Journal of Business Venturing*, 34: 197–214. doi:10.1016/j.jbusvent.2018.06.003.

Van Gelderen, M. W., Kautonen, T., y Fink, M. 2015. From entrepreneurial intentions to actions: self-control and action related doubt, fear, and aversion. *Journal of Business Venturing*, 30: 655–673.

Van Gelderen, M. W., Kautonen, T., J. Wincent y M. Biniari. 2018. Implementation intentions in the entrepreneurial process: concept, empirical findings, and research agenda. *Small Business Economics*, 51: 923–941.

Venkataraman, S. 1997. The distinctive domain of entrepreneurship research en *Advances in Entrepreneurship, Firm Emergence and Growth*, 3: 119-138.

Agradecimientos

Esta serie de documentos de trabajo es financiada por el programa “Inclusión productiva y social: programas y políticas para la promoción de una economía formal”, código 60185, que conforma Colombia Científica-Alianza EFI, bajo el Contrato de Recuperación Contingente No.FP44842-220-2018.

Acknowledgments

This working paper series is funded by the Colombia Científica-Alianza EFI Research Program, with code 60185 and contract number FP44842-220-2018, funded by The World Bank through the call Scientific Ecosystems, managed by the Colombian Ministry of Science, Technology and Innovation.