

HACIA UN MODELO DE EDUCACIÓN PARA EL EMPRENDIMIENTO: UNA MIRADA DESDE LA TEORÍA SOCIAL COGNITIVA*

*Fabián Fernando Osorio Tinoco***

*Fernando Pereira Laverde****

* Este artículo hace parte del proyecto de Investigación Estudio sobre los factores que inciden en el desarrollo y la acción emprendedora de estudiantes de pregrado del énfasis en creación de empresa PUJ Cali, del grupo de Investigación Emprendimiento y su Impacto en el Desarrollo Regional, de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. El artículo se recibió el 09-12-10 y se aprobó el 03-11-11.

** Magister en Administración, Universidad del Valle, Cali, Colombia, 2010, Especialista en Finanzas, Universidad del Valle, Cali, Colombia, 2007. Ingeniero Industrial, Universidad del Valle, Cali, Colombia, 1994. Profesor en el área de Emprendimiento de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia. Correo electrónico: fosorio@javerianacali.edu.co.

*** Candidato a Doctor en Administración, Ecoles des Hautes Etudes Commerciales, Canadá; Magister en Administración, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia, 1989. Profesor Asociado de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia. Correo electrónico: fpereira@javerianacali.edu.co.

Hacia un modelo de educación para el emprendimiento: una mirada desde la teoría social cognitiva

RESUMEN

Para estimar el potencial de la educación para el emprendimiento es preciso buscar una perspectiva diferente, que genere en los individuos las capacidades necesarias para tomar decisiones en acciones emprendedoras. Desde este punto de vista, los autores discuten las variables que incidirían de manera significativa en una alternativa sistémica y holística como la que proponen. Encuentran en la teoría social cognitiva el marco teórico pertinente para su búsqueda, examinan los aportes y limitaciones de los enfoques actuales para delimitar, configurar y construir válidamente el dominio del emprendimiento.

Palabras clave:

Educación, emprendimiento, teoría sociocognitiva, emprendedor.

Clasificación JEL: I25, L26.

Towards a model of education for entrepreneurship from the standpoint of cognitive social theory

ABSTRACT

In order to estimate the potential of education for entrepreneurship, a fresh approach is needed which will generate the capacities required by the individual to take decisions in entrepreneurial actions. From this point of view, the authors discuss the variables which will have a significant effect on a system and holistic alternative such as that which they propose. They find that the cognitive social theory provides them with a relevant theoretical framework for their search; they examine the contributions and limitations of approaches made so far and tackle the problem of establishing valid limits, configurations and constructions of the domain of entrepreneurship.

Keywords:

Education, entrepreneurship, cognitive social theory, entrepreneur.

JEL Classification: I25, L26.

Rumo a um modelo de educação para o empreendimento: um olhar desde a teoria social cognitiva

RESUMO

Para estimar o potencial da educação para o empreendimento é necessário procurar uma perspectiva diferente, que gere nos indivíduos as capacidades necessárias para a tomada de decisões em uma ação empreendedora. Desde este ponto de vista, os autores discutem as variáveis que incidiriam de maneira significativa em uma alternativa sistêmica e holística como a que propõem. Encontram na teoria social cognitiva o escopo teórico pertinente para sua busca, examinam as contribuições e limitações existentes nos atuais enfoques, para abordar o problema de delimitar, configurar e construir validamente o domínio do empreendimento.

Palavras chave:

Educação, empreendimento, teoria sociocognitiva, empreendedor.

Classificação JEL: I25, L26.

Introducción

La economía del conocimiento –caracterizada por la ambigüedad y la incertidumbre–, la globalización, la generación de nuevos saberes y la abundancia de la información requieren individuos emprendedores (Julien, 2005). Y demandan de las instituciones educativas una contribución creativa a los conocimientos que se imparten como educación para el emprendimiento, en un entorno de oportunidades y de riesgos. Esto plantea la pregunta por los tipos de educación y los enfoques que funcionan mejor en la formación de emprendedores.

Un reciente Informe de la Comisión Europea (2009) sugirió que la educación empresarial debía promover la creatividad, la innovación y el trabajo por cuenta propia.

El espíritu emprendedor y la educación no deben limitarse al desarrollo de habilidades para crear y gestionar nuevas empresas, como se mostrará más adelante, sino que se puede y se debe influir en la motivación individual necesaria para luchar por algo que, de otro modo, podría parecer imposible o demasiado arriesgado.

En resumen, se puede promover una actitud positiva hacia la iniciación de negocios, pero esto no es suficiente. Solo mediante el desarrollo de competencias en el proceso de formación el individuo puede hacer efectiva la decisión de llevar a cabo acciones emprendedoras. Es entonces necesario mejorar la educación formal, no *acerca* del emprendimiento sino *para* el emprendimiento.

De acuerdo con el Reporte Global Especial sobre educación en (adelante GEM, por sus siglas en inglés), el más importante estudio empírico mundial sobre emprendimiento, la educación primaria y secundaria es todavía muy precaria, y en la educación superior se debe atender esta deficiencia (Coduras et al., 2010). Esta precariedad también se observa en Colombia¹, donde los expertos nacionales dieron una muy baja calificación al componente de educación primaria y secundaria: 2,03 sobre 5 (Gómez et al., 2011, p. 87); que contrasta con la mejor calificación de la enseñanza en universidades y otras instituciones de educación superior: 3,11 sobre 5 (ibid.).

El Reporte sobre educación también encuentra una mayor proporción de capacitación voluntaria frente a la obligatoria (Coduras et al., 2010), con el agravante de que no existe una relación directa entre capacitación voluntaria y mayor actividad emprendedora temprana. Esto muestra la falta que aún hace falta incluir la educación para el emprendimiento en los currículos de educación superior.

En Colombia y en otros países latinoamericanos se vienen presentando altos niveles de actividad emprendedora (Gómez et al., 2011). Pero, de acuerdo con el Reporte citado, no se percibe una ganancia con respecto a los efectos de la formación².

¹ A partir del 2006, el equipo GEM Colombia realiza anualmente el estudio empírico de la acción emprendedora; los autores son miembros de este equipo.

² Un aumento de la probabilidad de que un grupo de individuos de ciertas características demográficas tengan una orientación empresarial si han recibido formación empresarial obligatoria en comparación con un grupo de individuos de idénticas características demográficas que no ha recibido esa formación (GEM, 2009).

El propósito fundamental del presente artículo es reflexionar acerca de las necesidades de la educación en emprendimiento, examinar las variables que inciden en una educación sistémica y holística, y mostrar que la teoría social cognitiva ofrece un marco teórico pertinente para tales propósitos. En la primera parte se aborda la configuración y construcción del dominio del emprendimiento desde la perspectiva del individuo, para entender al emprendedor en forma holística y sistémica. En la segunda parte se revisa el estado actual de la educación en emprendimiento y sus diferentes perspectivas. En la tercera parte se describen las variables que deben tenerse en cuenta para formar individuos emprendedores y los aspectos de la teoría social cognitiva que permiten identificar los mecanismos a través de los cuales deciden acometer acciones emprendedoras. Finalmente, se muestra la necesidad de reflexionar sobre una nueva mentalidad para pensar la educación para el emprendimiento, sus contenidos y sus metodologías.

El emprendedor y su dimensión

Se han adoptado diversas miradas para explicar y modelar el fenómeno del emprendimiento (*entrepreneurship*)³. Las ciencias económicas tienen una visión funcional, qué hacer; las ciencias humanas se centran en el sujeto, les interesa quién y por qué; y las ciencias de la gestión se aplican al proceso, cómo.

La investigación sobre emprendimiento se ha multiplicado en los últimos años, desde

diferentes perspectivas: la del actor principal (emprendedor), el entorno, el acto generador (creación de nuevas organizaciones) y la problemática de la pequeña empresa. Una apreciación general en que concuerdan los autores es el estado pre-teórico (Déry y Toulouse, 1994), su etapa de adolescencia (Grégoire, Déry, y Béchar, 2001), su limitado progreso para consolidarse como campo de conocimiento (Romano y Ratnatunga, 1996; Busenitz et al., 2003).

De origen francés, el término *entreprendre* pasó al inglés como *entrepreneurship*, y traducido al español ha originado los términos *emprendimiento*, *emprededurismo*, *empresarismo*, *espíritu emprendedor* y *espíritu empresarial*, entre otros; que revelan el proceso de construcción del concepto⁴.

Kilby (1971) señala que antes de pensar que la diversidad de escuelas del pensamiento emprendedor es una fuente de confusión se debe reconocer que cada una aporta una comprensión adicional desde su propia disciplina. Esta postura previene contra la tendencia a formular definiciones centradas en el individuo⁵, que pueden limitar su comprensión a casos aislados y no interdependientes, ten-

³ Para una discusión de la traducción del concepto de *entrepreneurship*, ver la primera parte del trabajo de Pereira (2007) publicado en esta revista.

⁴ También indican la necesidad de aclarar el concepto, pues como ya se mencionó las diversas miradas adoptan su propia óptica a la hora de contribuir a su comprensión. Esto no implica que sean erradas sino que cada una aporta una explicación.

⁵ Hacemos énfasis en el individuo dado el propósito del artículo. Pero aclaramos, que no por eso consideramos que el individuo sea el objeto de estudio del emprendimiento. Aquí reconocemos que el individuo es emprendedor, en una concepción más amplia que la centrada en el resultado de una de sus acciones, como la creación de empresas. Sobre esta discusión, ver Pereira (2007).

dencia que dificulta la búsqueda de un discurso pedagógico específico, adecuado para desarrollar las facultades intelectuales y actitudinales propias del individuo emprendedor.

Para el futuro desarrollo del campo es necesario incluir la dimensión temporal y social en los estudios sobre el emprendimiento. Es equivocado asumir que el entorno no incide en el desarrollo del emprendedor⁶.

Para abordar al actor central, el emprendedor, es necesario revisar los aportes teóricos, sin olvidar la recomendación de Kilby.

En el pensamiento económico clásico Richard Cantillon (1680-1734), economista francés, fue el primero en usar el término *entrepreneur* para identificar a un individuo distinto del agente típico del mercado, que recibe salarios o rentas contractuales, llamado *contratado*.

Este agente económico es un productor, que emprende activamente y con iniciativa, asumiendo riesgos, en condiciones de incertidumbre y que busca ganancias variables e inciertas. Esta concepción asocia al emprendedor con el manejo de recursos y el riesgo. En el periodo clásico, Jean Baptiste Say (1767-1832) hizo un gran aporte, cuando planteó que el emprendedor es un trabajador superior, y puso de manifiesto una diferencia radical entre el capitalista y el emprendedor,

atribuyendo a este último la capacidad de superintendencia y administración, dada la posibilidad que tiene de reunir y combinar los medios de producción para construir un ente productivo.

Entre los economistas neoclásicos, se destaca Frank Knight (1885-1972), para quien el emprendedor es el único factor productivo: “El productor asume la responsabilidad de pronosticar las necesidades del consumidor... y al mismo tiempo una gran parte de la dirección y la regulación técnica están todavía concentrados también en una clase limitada de productores y nos encontramos con un nuevo funcionario económico, el empresario” (Knight, 1947)⁷.

Joseph Schumpeter hizo un gran aporte al concepto de emprendedor, aclarando su papel en los procesos de inversión e innovación y diferenciándolo del administrador, *La verdadera función de un emprendedor es la de tomar iniciativas, de crear* (Liouville, 2002). En este sentido, un emprendedor es aquel que actúa sobre la motivación de otros para poner en práctica nuevas combinaciones, bien sea en la producción y uso de nuevos productos, en la introducción de nuevos métodos de producción o de nuevas formas de organización de la industria, en la conquista de nuevos mercados o en el acceso a nuevas fuentes de aprovisionamiento.

⁶ El reconocimiento social del emprendedor en una cultura (Braudel, 1985), su discriminación social (Hagen, 1962) y la transmisión de los valores y la necesidad de logro a través de las historias infantiles (McClelland, 1976) son ejemplos que recuerdan que no es posible desconocer la dimensión del contexto.

⁷ El planteamiento de este autor se basa en el manejo de la incertidumbre, el emprendedor transforma una situación de incertidumbre en una situación de riesgo, es decir, modifica situaciones inciertas en posibilidades de ocurrencia medibles y objetivas. Para una discusión más detallada, ver Pereira (2007).

Hay también investigaciones y contribuciones al estudio del emprendimiento que se enfocan en la personalidad del emprendedor y en sus características de comportamiento, que lo conciben como un tomador de riesgos (Say, 1852; Knight, 1921; Kirby, 2004.), como un individuo con alto nivel de orientación al logro (McClelland, 1961; Kirby, 2004; Timmons y Spinelli, 2007), con competencia para trabajar en equipo (Sarasvathy, 2001) y con niveles elevados de cambio y actividad, es decir, con una creatividad mayor de la convencional, que le permite ser flexible y capaz de adaptarse (Sternberg, 1999; Kirby, 2004; Gibb, 2005).

Por último se debe mencionar la mirada de las ciencias de la gestión, cuyos estudios cubren el análisis de las funciones y los procesos de la estrategia y la gestión. El proceso empresarial es, tal vez, la unidad de análisis que allí se distingue claramente. En esta mirada, el proceso empresarial es el conjunto de eventos interrelacionados entre los individuos emprendedores y el entorno, proceso que da origen y desarrolla nuevas organizaciones.

Para identificar los elementos centrales, Shane y Venkataraman (2000) afirman que las oportunidades existen con independencia de las personas o emprendedores. Esta idea deja ver una concepción estructuralista. Pero Busenitz et al. (2003) afirman que esta oportunidad no da frutos sin la percepción, las perspectivas e interpretaciones de los emprendedores y sin la capacidad de organizar y mantener una organización para explotar esta oportunidad. Es posible afirmar, entonces, que esta concepción sugiere que el *entrepreneurship* no se puede entender solo

desde el concepto de oportunidad, ni desde las características del emprendedor o de su capacidad para organizar efectivamente⁸. Una alta permeabilidad del campo del *entrepreneurship* a otros campos de conocimiento, que habla del nivel de desarrollo alcanzado y abre la puerta a la “fragmentación acumulada” de conocimientos (Harrison y Leitch, 1996) al hacer posible la aplicación de modelos y conceptos unidisciplinarios a problemas emprendedores. Estas aproximaciones monodisciplinarias, que son las semillas para construir un nuevo campo de conocimiento (Bygrave, 1989), deben ser elaboradas y transformadas en aproximaciones multidisciplinarias y en concepciones más amplias del objeto de estudio.

El objeto de estudio debe ir más allá de la dimensión propia de la disciplina (p. ej., el problema de los recursos en el caso de la economía), a una concepción más amplia que recoja las relaciones entre los elementos “monodisciplinarios”. Es decir que supere la limitación de la parábola de Kipling, de los ciegos que describían un elefante tocando una pata o la cola y no podían construir una imagen sintética.

El estudio del espíritu emprendedor se halla en una etapa pre-teórica por falta de un modelo teórico aceptado que ofrezca una comprensión cabal, que incluya sus elementos

⁸ Es más bien la intersección de estos elementos. Esta comprensión abre la puerta a un nuevo campo de conocimiento que estudia las relaciones entre estos tres elementos centrales. El estudio unidimensional de uno de ellos solo da resultados informativos pero no contribuye a una comprensión cabal. Aceptar esta afirmación implica reconocer la naturaleza compleja del problema.

centrales y las relaciones entre ellos. La comprensión derivada de un modelo integrador será superior a la que brindan los modelos monodisciplinarios externos que centran su explicación en un solo elemento. Es necesario integrar las dimensiones sociales y de contextualización temporal para enriquecer el poder explicativo de los nuevos modelos del espíritu emprendedor.

En el contexto económico volátil actual, propio de la economía del conocimiento, el emprendedor enfrenta varias exigencias: no solo descubrir las oportunidades, adquirir los rasgos personales y la capacidad de organizar eficientemente, sino una confluencia de elementos igualmente complejos, asociados a la decisión de actuar como promotor de desarrollo, a través del diseño de estrategias que le permitan anticiparse a los cambios y condiciones del mercado, en constante innovación para reducir la ambigüedad y la incertidumbre (Julien, 2005). El cumplimiento de estos requisitos depende de su capacidad para enfrentar, en el proceso de decisión, la posible divergencia de sus propios esquemas, sus preconceptos éticos y axiológicos, y las características de su equipo: motivación, conocimientos, habilidades y actitudes. En suma, en el proceso de emprendimiento, el emprendedor pone en juego gran parte de su historia (Osorio et al., 2010).

Se habla entonces de un individuo que enfrenta la opción de ser emprendedor cuando se dan situaciones que construye de manera permanente y le permiten aprender, dadas sus capacidades, las expectativas de resultados, la intencionalidad y los objetivos que se propone, así como factores distantes y próxi-

mos que impulsen o frenen su conversión en emprendedor. Por tanto la formación del emprendedor debe apuntar en esa dirección.

Educación en emprendimiento

Los individuos enfrentan cambios en la carrera tradicional, que les permite establecerse como autores de sus vidas económicas, pero también de su independencia, autonomía y logros⁹, y se debaten entre aprender a decidir y salir adelante en el camino empresarial o permanecer en una carrera profesional, acaso más difusa e incierta.

Es necesario que la universidad, como agente formador y transformador, ayude a los individuos a participar de un proceso de “acción emprendedora”, reconociendo sus intenciones, pensamientos, expectativas y creencias personales, así como las limitaciones de su entorno.

Algunos estudios sobre la influencia de la educación y la formación de habilidades y actitudes muestran que existe una relación positiva entre el espíritu empresarial y la percepción de la viabilidad de iniciar un negocio, por ejemplo como los de la educación post-secundaria en Irlanda del Norte (Hegar-

⁹ Los individuos enfrentan empleos inciertos y la pérdida de significado que ocurre cuando la vida laboral ya no tiene una forma discernible; la tercerización de la fuerza laboral, que reemplaza a los empleados tradicionales por proveedores de servicios menos costosos y más flexibles; una sociedad y una economía donde el conocimiento y la creatividad son imprescindibles para asumir los procesos de globalización; la rapidez de renovación y descubrimiento del conocimiento, que genera obsolescencia de conocimientos; y la necesidad de buscar estabilidad, de entender la complejidad y reducir la incertidumbre.

ty, 2006), de los estudiantes universitarios en Inglaterra (Souitaris et al., 2007) y Alemania (Walter y Dohse, 2009), y de alumnos de secundaria en Australia (Peterman y Kennedy, 2003). Pese a estos resultados, no es del todo claro si, en términos del conocimiento, experimentan mejoras en la actitud hacia el espíritu emprendedor, en sus intenciones e incluso en la acción emprendedora.

Otros estudios indican una disminución en estos aspectos después de haber pasado por programas de formación empresarial; por ejemplo, en una escuela holandesa (Oosterbeek et al., 2010) y en una universidad alemana (Weber et al., 2009)¹⁰. Es frecuente encontrar programas de emprendimiento que refieren básicamente a tres aspectos (Kirby, 2004):

1. Programas orientados al emprendimiento que informan acerca de este y fomentan una actitud positiva hacia el emprendimiento como carrera.
2. Programas de creación de nuevas empresas, diseñados para desarrollar competencias que conducen al autoempleo, auto-suficiencia económica o la generación de empleo, y

3. Programas que se enfocan en la supervivencia y el crecimiento de la pequeña empresa.

En estos programas es claro el énfasis en la enseñanza acerca del emprendimiento y la gestión de pequeños negocios. Ahora bien, con respecto a su calidad y eficiencia existen investigaciones que muestran un desequilibrio en sus contribuciones, pues su desarrollo obedece al punto de vista de los educadores, que buscan y definen conocimientos en un todo coherente, pero que es afectado por la experiencia de los que imparten el curso (Bechard y Toulouse, 1998). Además, se encuentran contenidos desarrollados desde el punto de vista de los diseñadores, que, según Interman (1992) y Johannissom (1991), citados por Bechard y Toulouse (1998), se centran en el desarrollo empresarial y las habilidades empresariales; y contenidos planteados desde el punto de vista de los evaluadores, que se concentran en su contribución a la calidad y la eficacia (Bechard y Toulouse, 1998). También existen programas donde la educación para el emprendimiento apunta a la tipología propuesta por Interman, UNAP e ILO (Bechard y Toulouse, 1998).

Bechard y Toulouse (1998) establecen tres niveles de enseñanza del emprendimiento; el nivel praxiológico, que combina los conocimientos prácticos que establecen las normas y los límites del comportamiento en situaciones de gestión y desarrollo del emprendimiento (Vesper, 1985; Drucker, 1985). El nivel disciplinar, que comprende el conocimiento teórico y empírico de una o varias ciencias y que se propone entender o predecir el ámbito del espíritu emprendedor

¹⁰ En nuestra opinión, estas situaciones obedecen a que la formación y la educación son parte integral del proceso de aprendizaje que construye al individuo emprendedor. La educación formal no es el único medio de aprendizaje para acometer acciones emprendedoras, solo es una parte del proceso de aprendizaje. Por tanto, no basta educar acerca del emprendimiento, se debe educar para el emprendimiento (Kirby, 2004).

Cuadro 1

Tipología de programas de desarrollo del espíritu empresarial

Tipos de programa	Definiciones
Sensibilización del espíritu emprendedor	Programas de información general sobre emprendimiento y reflexión sobre la carrera de emprender.
Creación de empresa	Capacitación técnica, humana y en habilidades directivas para la generación de ingresos, crear un negocio o puestos de trabajo.
Desarrollo de empresas pequeñas	Programas hechos a la medida para responder a las necesidades específicas de los propietarios/gerentes que no pueden permitirse pagar los especialistas.
Formación de formadores	Programas orientados a desarrollar entrenadores en habilidades educativas, de consulta y seguimiento de las pequeñas empresas.

Fuente: Bechard y Toulouse (1998).

siguiendo una metodología científica rigurosa. Este nivel incluye las teorías económicas, las psicológicas, las de organización y las culturales (Bechard y Toulouse, 1998). Y el nivel epistemológico, un grupo de conocimientos meta-teóricos que combina aportes disciplinarios con el fin de definir, modelar, clasificar y evaluar el ámbito del emprendimiento en su conjunto (ibid.).

En cuanto a los objetivos específicos de los programas, se hace referencia a los contenidos; en particular, a las habilidades y situaciones propias del emprendedor, de la organización y del entorno¹¹.

De acuerdo con la revisión de Gorman et al. (1997), los componentes de la estructura educativa se centran en los atributos y capacidades, en las tareas, en la experiencia concreta obtenida en proyectos o similares, y en contenidos dirigidos a la etapa de desarrollo del emprendimiento, haciendo especial énfasis en la integración funcional.

A pesar del aparente consenso sobre la dirección de la educación en este campo, falta un enfoque sistémico del individuo que se desea educar. A diferencia de los resultados de Dainow (1986), parece que ha habido un marcado aumento en la investigación empírica, especialmente en las áreas del proceso y la estructura educativa. Además, hay una tendencia al crecimiento de los cursos y programas de emprendimiento, aunque muy poca coherencia en el enfoque. También existe evidencia de que muchos cursos crean conciencia sobre el espíritu emprendedor como opción profesional, y que fomentan actitudes favorables.

Se acepta ampliamente que el espíritu empresarial se puede desarrollar, siempre que se cree el ambiente (Gibb, 2000). Pero se reconoce cada vez más que el progreso, el desarrollo y la construcción de conceptos coherentes de iniciativa emprendedora han sido lentos, a pesar del enorme crecimiento de la literatura académica en las últimas décadas. De acuerdo con Gibb (2005) esta situación obedece a la imposibilidad de integrar plenamente las ciencias sociales tradicionales y las

¹¹ Se pueden distinguir tres tipos de educación: del espíritu emprendedor, empresarial y para la gestión de pequeñas empresas, que diferencian a los enfoques

tradicionales. Este tema impregna la literatura, pero se refleja especialmente en artículos sobre estrategias de enseñanza y planes de estudio (Gorman et al., 1997).

miradas disciplinares del emprendimiento; y a que las escuelas de negocios han capturado el fenómeno y han tratado de enfrentarlo de manera convencional. La presión ha sido, por lo tanto, para que el espíritu emprendedor le añada valor a la gestión mediante nuevos paradigmas. Y, por último, por la forma en que la academia ha reunido los conocimientos en esta área¹².

En este acápite se han mencionado elementos claves que se deben considerar a la hora de pensar en una mejor educación del individuo emprendedor¹³.

Hacia un modelo de educación para el emprendimiento

Para ilustrar el planteamiento se elaboró un poliedro que sintetiza el enfoque, identifica las variables en las que se basa el análisis y su interdependencia. El poliedro tiene tres caras triangulares; la cara frontal representa la relación del individuo emprendedor con el entorno y su acción emprendedora. El entorno consiste en todos los aspectos próximos y distantes que influyen en los pensamientos,

expectativas y creencias del individuo emprendedor, y la conexión con los mercados, donde encuentra recursos o falta de ellos; y donde la acción emprendedora logra multiplicación y dinamismo; el entorno recibe a cambio, su accionar.

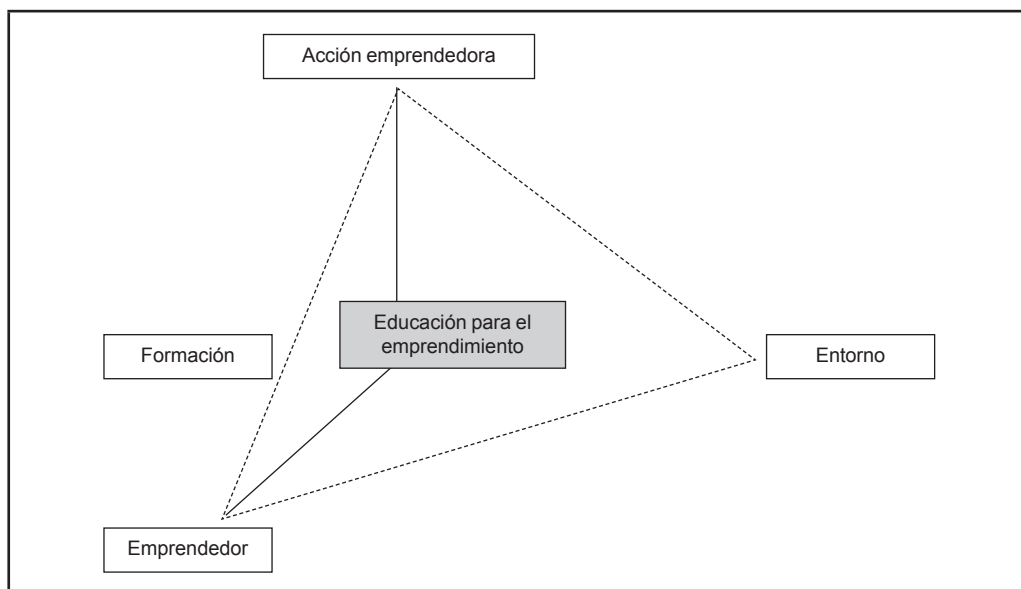
La educación tradicional en emprendimiento centra su esfuerzo en estos dos últimos aspectos. Por un lado, da herramientas y habilidades a los estudiantes para identificar mercados, oportunidades y recursos; por otra, enseña la gestión de las nuevas empresas. Pero no hay una formación adecuada sobre los aspectos próximos y distantes que influyen en los pensamientos, expectativas y creencias del individuo. Esto se evidencia en la evaluación de la educación de emprendimiento a nivel mundial realizada por Interman, UNAP e ILO: “Los programas de desarrollo del emprendimiento son una colección de enseñanzas de carácter oficial que informa, capacita y educa a cualquier interesado en participar en el desarrollo socioeconómico a través de un proyecto que promueva (1) conocimiento del espíritu emprendedor, (2) la creación de empresas, (3) desarrollo de pequeñas empresas o (4) la formación de formadores”. Se observa que en la relación entre el entorno y el individuo emprendedor, el entorno se concibe como el espacio de mercados, oportunidades y recursos, y no como el escenario donde se forman los pensamientos, expectativas y creencias de los individuos. Según Gibb (2005) esta visión de la educación en emprendimiento es producto de la tendencia convencional de las escuelas de negocios a enmarcar la educación en los paradigmas administrativos conocidos. Por su parte, la teoría económica tradicional restrin-

¹² La educación para el emprendimiento debe orientar al estudiante a acometer acciones emprendedoras y a reconocerse como un actor social que influye y es influido por su entorno. Esto significa que la educación como elemento complementario del aprendizaje, debe dirigirlo a observar una conducta, a través de mecanismos sociales y cognitivos, para el emprendimiento.

¹³ En primer lugar que el abordaje del espíritu emprendedor es mucho más holístico y, que no se limita a apoyar el objetivo político de fortalecer el papel de la educación superior en el desarrollo económico y social. Y segundo, que entender al individuo emprendedor como se muestra en la primera parte puede facilitar el cambio de la actual forma de educación emprendedora universitaria.

Gráfica 1

Modelo de educación para el emprendimiento



Fuente: elaboración propia de los autores.

ge la relación entorno-individuo-acción emprendedora a que el emprendedor potencial solo se exprese cuando la demanda aumenta, debido al comportamiento racional más o menos previsible ante la información de precios.

Julien (2005) dice que el modelo pone de manifiesto la necesidad de que el entorno favorezca las actitudes y aptitudes favorables a la creación de valor y la innovación influyendo en los pensamientos y expectativas de los individuos, lo que es propio de una cultura emprendedora.

Por tanto, en la educación para el emprendimiento se debe entender que la relación entre el individuo, la acción emprendedora y el

entorno no se limita a los aspectos anteriores, sino que debe considerar las influencias positivas o negativas del entorno que afectan su acción¹⁴.

La cara triangular de la derecha conecta la acción emprendedora con la formación y el entorno. Esta interacción es sumamente importante. La formación es un proceso de transformación permanente de la acción emprendedora y de valoración de las perspectivas del entorno y de los límites de la acción emprendedora, es un saber reflexivo que da

¹⁴ La educación para el emprendimiento debe ser más holística, y no limitarse a apoyar el objetivo político de fortalecer el papel de la educación en el desarrollo económico y social.

conocimiento de lo esencial, de lo importante, y orienta y contribuye a construir el entorno.

En este aspecto, es necesario que la educación sea multidisciplinaria y sistémica. La acción emprendedora cambia el entorno y se transforma a sí misma, lo que Julien (2005) llama una organización que aprende bajo influencia del entorno. Es clave incorporar este aspecto en la educación, pues se necesitan emprendedores capaces de innovar y crear valor, aunque no esté claro a la hora de educarlos.

Esta parte del modelo se fundamenta en la relación dialógica entre la importancia del cambio del individuo y su acción, y la importancia del nuevo valor creado en el entorno (Bruyat y Julien, 2001). En entornos hostiles o con fuertes barreras de entrada es de mucha importancia la innovación, pero esta no podrá enfrentar el entorno sin el cambio de los individuos. Cuando se da mucha importancia a la innovación y al cambio de los individuos, se da origen a empresas gacelas y empresarios de aventura, caracterizados por la innovación importante y creadora (ibid.).

La educación actual no contempla esta relación que pone de manifiesto el modelo, en particular, la importancia de desarrollar la capacidad de cambio y la comprensión de los entornos hostiles¹⁵.

¹⁵ En la mayoría de los casos, para educar en el emprendimiento se muestran los éxitos de los emprendedores, sin mostrar las fallas, barreras, dificultades y errores individuales. Por ello consideramos que falta un enfoque sistémico del individuo por educar; muchos de los cursos apenas crean conciencia y fomentan actitudes favorables hacia el espíritu emprendedor como opción

La tercera cara hace la conexión entre el individuo emprendedor, la formación y su acción emprendedora. La formación del individuo emprendedor es un proceso subjetivo más amplio que el aprendizaje de una profesión o el aprendizaje de técnicas (Vargas, 2010). Según Scheler (1947), tiene que ver con la constitución del ser humano, es una categoría del ser y no del saber y el vivir. Es un proceso cuyo fin y cuyas consecuencias no son solo desconocidos, sino imprevisibles, y tiene que ver con las formas cognitivas personales, la conducta, el entorno y su interrelación, que al final fortalece a la persona. Por eso, el individuo formado tiene carácter, porque “sabe lo que quiere” y distingue lo relevante de lo superfluo (Vargas, 2010). Con esta mirada amplia el emprendedor logra una visión de mayor alcance que las prácticas especializadas del oficio, aunque no desarticuladas del saber profesional. En esta perspectiva, la acción emprendedora es la capacidad para confrontar y experimentar lo extraño. La acción emprendedora exige abandonar una posición de instalación, pues quien se embarca en ella pone en juego toda su existencia personal, y en ese cambio de trayectoria combina nuevas ideas, que se materializan y se aceptan en la sociedad, y son socialmente responsables.

La formación fortalece a la persona, amplía su visión y da margen al fracaso y a la contingencia. La educación actual se limita, en el mejor de los casos, a desarrollar competencias emprendedoras, que ayudan a la auto-percepción, a que el individuo se crea capaz

profesional, pero no hacia la decisión y las implicaciones de acometer acciones emprendedoras.

de acometer acciones emprendedoras; pero esto no es suficiente pues su proceso de decisión no es tan simple ni se limita a sus capacidades, también incluye sus barreras, sus intenciones, sus expectativas, los objetivos y la autoeficacia.

La educación en emprendimiento se basa en los intereses de los docentes, las instituciones educativas y las políticas de crecimiento económico. Esta mirada es una limitación cuando es la única perspectiva de la educación. Es necesaria una mirada distinta para no educar *sobre* emprendimiento sino *para* el emprendimiento, y para que la educación se refleje en un cambio de trayectoria de los individuos emprendedores, y no, como hoy, en individuos con habilidades y conocimientos de emprendimiento. En esta nueva mirada confluyen cuatro variables: el emprendedor, la acción emprendedora, el entorno y la formación.

En el centro del poliedro está la educación para el emprendimiento, el catalizador que agrupa las variables e impulsa a tomar la decisión de acometer una acción emprendedora, y pone en marcha el proceso por el cual los individuos realizan el agenciamiento personal de su acción emprendedora, con un mejor acceso, una selección y una adaptación de los factores externos que facilitan o limitan ese agenciamiento.

En este sentido, es pertinente reconocer las influencias entre las personas, su comportamiento y el entorno. La teoría social cognitiva (Bandura, 1986) es útil en el análisis de la educación para el emprendimiento porque

contempla las variables del modelo que proponemos¹⁶.

Mecanismos sociocognitivos

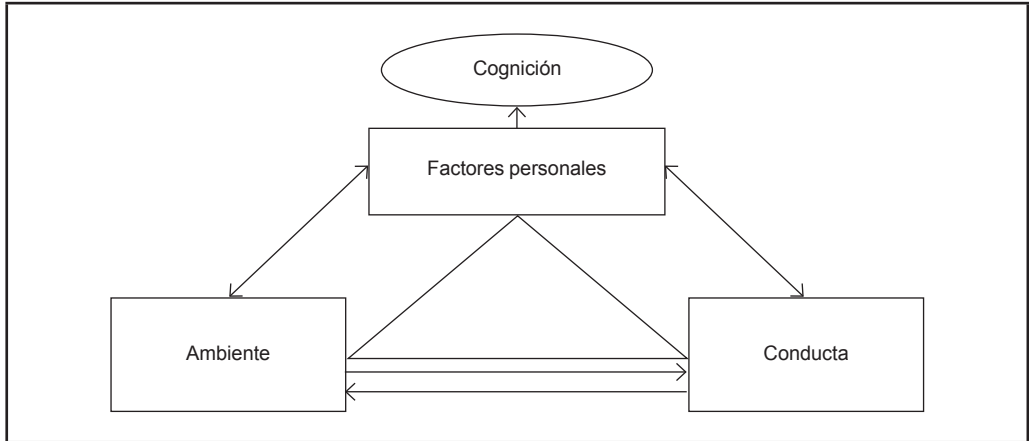
Bandura (1986) analiza las influencias entre las personas, su comportamiento y el medio ambiente con un modelo triádico de interacción y determinismo recíproco. En primer lugar, considera los atributos personales como estados internos afectivos, cognitivos y físicos o biológicos. En segundo lugar, retoma los factores externos o del medio ambiente. Por último, incluye un aspecto característico: la conducta o comportamiento manifiesto, un aspecto observable.

Una característica de esta interacción es el determinismo triádico recíproco, que explica los procesos en términos de cogniciones (expectativas, creencias y pensamientos), y destaca la interacción dinámica entre el desarrollo del individuo y el contexto cambiante que genera una conducta observable.

Con respecto a los pensamientos, creencias y expectativas, la teoría social cognitiva plantea tres mecanismos sociocognitivos relevantes en la elección de una trayectoria: la autoeficacia, la expectativa de los resultados y los objetivos. La autoeficacia se refiere a los juicios o creencias de los individuos sobre su capacidad para organizar y seguir cursos

¹⁶ En su análisis de la educación en emprendimiento desde la perspectiva teórica y práctica contemporánea, Becharad y Grégoire (2005) señalan que la investigación sobre estos temas no es completa y que ignora las lecciones de las dimensiones éticas, sociocognitivas y sico-cognitivas, que aportan elementos importantes para entender las limitaciones de los individuos, la educación y la decisión de seguir una carrera.

Gráfica 2
Modelo triádico de Bandura



Fuente: elaboración de los autores basado en Bandura (1989).

de acción para obtener diferentes resultados (Bandura, 1986, p. 391). La percepción de autoeficacia ayuda a determinar actividades y entornos, así como la persistencia, los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales, cuando el individuo enfrenta obstáculos.

La teoría social cognitiva asume que la capacidad humana es dinámica y que el desarrollo competente en la complejidad y rasgos cambiantes, requiere ambos componentes, habilidades y un fuerte sentido de eficacia, para emplear los recursos efectivamente (Bandura, 1991).

Las creencias personales sobre la respuesta probable a los resultados se denominan expectativa de los resultados, y es el segundo mecanismo sociocognitivo. Mientras que la autoeficacia se refiere a la respuesta de las capacidades (¿Puedo hacer esto?), la expec-

tativa de los resultados se relaciona con las consecuencias de una conducta particular (Si hago esto, ¿qué pasará?). La expectativa de los resultados se manifiesta de tres maneras: la anticipación de los resultados tangibles (el emprendedor actúa esperando recompensas económicas), la anticipación de resultados sociales (el emprendedor actúa con la expectativa de ser reconocido por los demás) y la anticipación de resultados autoevaluativos (su autosatisfacción).

A pesar de la doble función de la autoeficacia y las expectativas de los resultados, Bandura (1986) argumenta que estos dos mecanismos sociocognitivos son a menudo diferentes en su potencialidad: la autoeficacia influye más en la conducta. Por ejemplo, muchos emprendedores establecen con anticipación los resultados de un nuevo negocio a través de un ejercicio de planeación, y aun habiendo construido ese plan de empresa, evitan dicha

acción si dudan de sus capacidades. Pero un fuerte sentido de eficacia puede mantener el esfuerzo aunque los resultados esperados sean inciertos. Los efectos de la autoeficacia y la expectativa de los resultados sobre la conducta dependen también de la naturaleza de la actividad.

En situaciones donde la calidad del desarrollo garantiza ciertos resultados, la autoeficacia es un factor causal predominante y un factor parcial determinante de la expectativa de los resultados. Pero donde los resultados son un aspecto menor con respecto a la calidad del desarrollo, la expectativa de los resultados puede hacer una contribución independiente a la motivación y a la conducta (Bandura, 1989).

El tercer mecanismo sociocognitivo es el de los objetivos, que juegan un papel importante en la autoregulación de la conducta. Aunque el entorno y la historia personal ayuden a formar la conducta, las personas se ven como algo más que una respuesta a fuerzas mecánicas deterministas. La formulación de objetivos las ayuda a organizar y a guiar su conducta, a sostenerla durante largos periodos aun en ausencia de fuerzas externas, y a aumentar las posibilidades de lograr los resultados que se proponen. Un objetivo puede ser definido como la determinación de participar en una actividad o lograr un resultado futuro (Bandura, 1989). Los objetivos operan principalmente a través de la capacidad de los individuos para representar simbólicamente los resultados esperados y reaccionar valorativamente a su propia conducta, basada en estándares internos. El logro de los objetivos es una automotivación ligada a la satisfac-

ción por cumplir el objetivo y comportarse conforme a los estándares internos (Lent et al., 1994).

Barreras ambientales

La comprensión de cómo el individuo aprende a formar sus intereses se hace más pertinente al incluir otras variables externas que contienen los atributos físicos, las características del ambiente y las experiencias personales de aprendizaje, que influye en el comportamiento y el interés en acometer una acción emprendedora.

El ambiente influye positiva o negativamente en la decisión de cumplir los objetivos, llevando a que cada sujeto tenga sus propias interpretaciones, que moderan y afectan directamente el proceso por el cual elige e implementa las opciones para acometer una acción, en particular la elección de un objetivo de interés y actuar de conformidad. Además, la percepción de factores ambientales beneficiosos facilita el paso de los intereses a los objetivos y de estos a acciones (ibid.).

Por su parte, el tiempo durante el cual influyen las variables ambientales en el individuo afecta la expectativa de los resultados y la autoeficacia, por ejemplo: el apoyo que reciben los emprendedores de sus padres, durante la creación de la empresa o en etapas subsiguientes.

Los individuos que tienen un fuerte sentido de la eficacia, es decir, que confían en su capacidad para negociar o afrontar obstáculos son más propensos a perseverar en los objetivos. Bandura (1997) destaca la capaci-

dad para afrontar obstáculos en la eficacia o capacidad para negociar en situaciones que obstaculizan o dificultan el rendimiento. Por ejemplo, un emprendedor puede sentir que tiene conocimiento técnico del negocio, pero duda de su capacidad al conocer a un empresario competidor. Es posible que las personas con alto nivel de eficacia perciban menos obstáculos y sean menos vulnerables a los que encuentren.

Así, la relación entre las barreras y la capacidad para afrontar la eficacia produce dos situaciones; la primera, donde la capacidad para afrontar la eficacia lleva a inferir que los obstáculos son demasiado grandes y que no se pueden afrontar por una baja capacidad. La segunda posibilidad teórica es que las personas perciben obstáculos pero eso no dificulta su comportamiento si se creen equipados enfrentarlos (Lent et al., 2000). Así, las barreras pueden tener fuerte efectos negativos sobre los objetivos y las acciones cuando el afrontamiento de la eficacia es débil; y pueden ser pequeños o inexistentes cuando la capacidad para afrontar la eficacia es fuerte.

Hay una variable ambiental que influye en la de actuar: las condiciones ambientales de apoyo, que facilitan o impiden las elecciones individuales para acometer una acción. También existen barreras que surgen en los círculos más cercanos al individuo (familia, situación financiera) y el contexto social más amplio (racismo, variables macroeconómicas). Las personas siempre son afectadas por los aspectos objetivos, pero tienden a diferenciar las creencias acerca de ciertas barreras sociales y cómo las afectan, en caso

de enfrentarlas directamente. Se trata, por ejemplo, de saber que el racismo existe y, además, saber cómo tratarlo.

Ciertas características de la capa interna del medio ambiente (por ejemplo, el círculo inmediato, las interacciones con tutores) pueden servir para filtrar las percepciones de las barreras estructurales del entorno más amplio y como de información para enfrentar tales barreras (ibid.). Por ejemplo, una mujer indígena puede tener barreras de género y, por qué no, raciales que no obstaculiza su propósito de ser empresaria; pero su acceso a modelos económicos adecuados, a recursos y a otras personas que compartan su sueño pueden ayudarla a persistir, a pesar de los prejuicios.

La intención

Hasta aquí se ha tratado al individuo como agente que aprende y establece su interés de acuerdo con los mecanismos sociocognitivos y las barreras ambientales. Pero en la acción emprendedora son importantes las intenciones, como variable de la conducta. Las intenciones también predicen la acción (Bagozzi et al., 1989), aunque existan retrasos en la acción. Por ello, la intencionalidad es propia del surgimiento de nuevas organizaciones, aunque su puesta en marcha sea imprevista. Hay mayor probabilidad de predecir un comportamiento planificado a partir de la observación de las intenciones, que a partir de las actitudes, las creencias o la personalidad (ibid.).

De acuerdo con la teoría de la conducta planificada, la intención se deriva de tres antecedentes; dos reflejan la percepción de la

conveniencia de seguir tal comportamiento, la actitud personal hacia los resultados del comportamiento y la percepción de las normas sociales. El tercero tiene que ver con el comportamiento controlado, que refleja su viabilidad y se relaciona con las percepciones de competencia (autoeficacia).

La actitud hacia un comportamiento indica la percepción de su conveniencia, que depende de las expectativas y creencias personales sobre los resultados derivados de la conducta, como la riqueza personal, el estrés, la autonomía y los beneficios para la comunidad (Shapero, 1982).

La percepción de las normas sociales tiene que ver con lo que la gente importante en la vida del emprendedor piensa acerca de que este tenga una conducta particular. Por ejemplo, con las expectativas de su familia sobre la conveniencia de que se convierta en empresario. Pero las normas sociales no predicen bien las intenciones de los sujetos con alto control interno (Ajzen, 1987) ni su inclinación a emprender acciones (Bagozzi et al., 1992).

Empíricamente, hay que identificar las influencias sociales más importantes (p. ej., de los padres y amigos) incluido cualquier “modelo” o “mentor”. Por último y no menos importante, se encuentra el control conductual y la autoeficacia (Bandura, 1986), que vistos como autoeficacia y control conductual percibidos se refieren a la competencia para observar una conducta (Ajzen, 1987).

Como atribución de control personal en una situación dada, la autoeficacia se conecta

conceptual y empíricamente con la teoría de la imputación, aplicada con éxito a la iniciación de nuevas empresas (Meyer et al., 1993).

Conclusiones

El emprendedor es un individuo conectado e interrelacionado con su entorno y su realidad, y en su análisis se debe adoptar una mirada que integre las dimensiones sociales y el contexto temporal, desde las diferentes disciplinas, no de manera aislada sino holística y sistémica.

Para educar para el emprendimiento no es suficiente entender los principios y prácticas de los negocios, y conseguir habilidades, atributos y actitudes más allá de lo comercial. La educación, como elemento complementario del aprendizaje, debe ayudar a que al individuo observe su conducta, a través de mecanismos sociales y cognitivos, para el emprendimiento.

El abordaje del espíritu emprendedor debe ser holístico y no limitarse a fortalecer el papel de la educación superior. El cambio en la educación emprendedora universitaria actual se facilita si el individuo emprendedor no se puede entender exclusivamente desde el concepto de la oportunidad ni de sus características ni de su capacidad para organizar efectivamente, sino mediante la intersección de estos elementos.

Los currículos se elaboran con base en los intereses de los docentes, las instituciones educativas y las políticas públicas, lo que restringe la educación en emprendimiento

cuando es la única perspectiva. La educación actual cumple una función preparatoria en la capacitación para iniciar nuevas empresas, y se distingue de la capacitación sobre el espíritu emprendedor asociado con las características personales en las que puede influir el programa educativo: los valores y actitudes, los objetivos personales, la creatividad, la tendencia a asumir riesgos y el control.

A pesar del consenso sobre la dirección de la educación en este campo, falta un enfoque sistémico del individuo que se va a educar; muchos cursos apenas crean conciencia sobre el espíritu emprendedor como opción profesional, y fomentan actitudes favorables hacia el tema pero no hacia la decisión de acometer acciones emprendedoras.

La capacitación empresarial podría progresar más rápidamente, pero enfrenta la imposibilidad de integrar las diferentes ciencias sociales tradicionales y las miradas disciplinares del emprendimiento. En la capacitación para la gestión de pequeñas empresas se utiliza la mirada convencional de las escuelas de negocios que enmarca el emprendimiento en los paradigmas conocidos. Es necesaria una mirada distinta para educar no *sobre* el emprendimiento sino *para* el emprendimiento. En esa mirada deben confluír cuatro variables fundamentales, el emprendedor, la acción emprendedora, el entorno y la formación, que se relacionan en tres niveles: la conjunción del emprendedor, el entorno y la acción emprendedora; la formación, la acción emprendedora y el entorno; y el tercer nivel donde se relacionan el emprendedor, la acción emprendedora, y la formación.

Como catalizadora de estas relaciones, la educación para el emprendimiento tiene el reto de combinar adecuadamente las variables para impulsar al emprendedor a tomar la decisión; para poner en marcha del proceso por el cual los individuos realizan el agenciamiento personal de su acción emprendedora, y para facilitar el acceso, la selección y la adaptación de los factores externos que favorecen o limitan ese agenciamiento.

Las teorías cognitivas y el *entrepreneurship* son disciplinas con ámbitos de trabajo distintos, pero se complementan cuando se quiere entender y describir el pensamiento y el accionar del emprendedor, y constituyen una oportunidad para una verdadera educación para el emprendimiento.

Es necesario conocer los mecanismos socio-cognitivos, los modelos de intención y las variables ambientales (barreras y apoyos) que permiten realizar el proceso de aprendizaje para que los individuos decidan su carrera, para repensar la educación para el emprendimiento y adoptar nuevas estructuras, tarea en la cual los desarrollos teóricos y prácticos de esta área del conocimiento van a jugar un papel fundamental.

El estudio del emprendedor desde las perspectivas del aprendizaje cognitivo abre nuevas posibilidades de análisis y para estructurar la formación y la práctica del sujeto emprendedor. Cada perspectiva que se integre aporta nuevos elementos y evidencia al carácter complejo de un fenómeno que genera cada vez más inquietudes intelectuales y pragmáticas.

La relación entre educación y emprendimiento evidencia nuevas posibilidades de investigación empírica que complementen los desarrollos teóricos. Abre nuevos rumbos de investigación en el campo del emprendimiento y de los modelos educativos para los emprendedores.

Referencias

- Ajzen, I. (1987). Attitudes, traits, and actions: Dispositional prediction of behavior in social psychology. *Advances in Experimental Social Psychology*, 20, 1-63.
- Bagozzi, R.; Baumgartner, H.; and Yi, Y. (1989). An investigation into the role of intentions as mediators of the attitude-behavior relationship. *Journal of Economic Psychology*, 10, 35-62.
- Bagozzi, R.; Baumgartner, H.; and Yi, Y. (1992). State vs. action orientation and the theory of reasoned action. *Journal of Consumer Research*, 18 (4), 505-518.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (1991). Human agency: The rhetoric and the reality. *American Psychologist*, 46, 157-162.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman & Co.
- Bechard, J.-P. and Grégoire, D. (2005). Entrepreneurship education research revisited: The case of higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4 (1), 22-43.
- Bechard, J.-P., and Toulouse, J.-M. (1998). Validation of a didactic model for the analysis of training objectives in entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 13 (4), 317-333.
- Braudel, F. (1985). *Les dynamiques du capitalisme*. Paris: Arthaud.
- Bruyat, C. and Julien, P. A. (2001). Defining the field of research in entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16 (2), 17-27.
- Busenitz, L.; West, G. P. I.; Shepherd, D. A.; Nelson, T.; Chandler, G. N. and Zacharakis, A. (2003). Entrepreneurship in emergence: Fourteen years of entrepreneurship research in management journals. *Journal of Management*, 285-308.
- Bygrave, W. (1989). The entrepreneurship paradigm (I): A philosophical look at its research methodologies. *Entrepreneurship, Theory and Practice*, 14 (1), 7-26.
- Cantillon, R. (1775). *The Circulation and Exchange of Goods and Merchandise. Essai sur la Nature du Commerce en Général*, Ch. 3. London: Macmillan, 1931.
- Coduras, A.; Levie, J.; Kelley, D.; Saemundsson, R. and Schoot, T. (2010) *Global Entrepreneurship Monitor Special Report: A Global Perspective on Entrepreneurship Education and Training*. Extraído el 1 de septiembre de 2011 de http://www.gemconsortium.org/download/1321621580281/GEM%20Ed%20and%20Training%2009_Espanol%201.pdf
- Comisión Europea (2009). *El espíritu empresarial en la educación y formación de profesionales*. Informe final del grupo de expertos. Extraído el 1 de septiembre de 2011 de http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/smes/vocational/entr_voca_es.pdf
- Collis, D. J. and Montgomery, C. A. (1995). Competing on resources, *Harvard Business Review*, 73 (4), 118-128.
- Dainow, R. (1986). Training and Education of Entrepreneurs: The Current State of the Literature, *JSBE*, 3 (4), 10-23.

- Déry, R. et Toulouse, J. M. (1994). *La structuration sociale du champ de l'entrepreneurship: le cas du Journal of Business Venturing*. Recherche papier 94-06-02. Montreal: Maclean Hunter Chair of Entrepreneurship, HEC, the University of Montreal Business School.
- Drucker, P. F. (1985). *Innovation and Entrepreneurship: Practice and Principles*. New York: Harper and Row.
- GEM (2009). *GEM Special Report: A global perspective on entrepreneurship Education and Training*. Babson, Universidad del Desarrollo, Reykjavik University.
- GEM Colombia. (2009). *Global Entrepreneurship Monitor*. Colombia: Ediciones Icesi, 2010.
- Gibb, A. A. (2000). Corporate Restructuring and Entrepreneurship: What can large organizations learn from small? *Enterprise and Innovation Management Studies*, 1 (1).
- Gibb, A. A. (2005). Towards the Entrepreneurial University Entrepreneurship Education as a lever for change. *NCGE Policy paper series*, 15.
- Gómez, L.; Martínez, P.; Figueroa, C.; Pereira, F.; Quiroga, R. F.; Vesga, R.; Varela, R. y Álvarez, L. M. (2011). *Reporte GEM Colombia 2010*. Editorial Universidad del Norte.
- Gorman, G.; Hanlon, D.; and King, W. (1997). Some research perspectives on entrepreneurship education, enterprise education and education for small business management: A ten-year literature review. *International Small Business Journal*, 15 (3), 56-77.
- Grégoire, D.; Déry, R. and Béchar, J. (2001). Evolving conversations: A look at the convergence in entrepreneurship research. *Frontiers of Entrepreneurship Research*. Chaper Hill: Babson College.
- Hagen, E. (1962). *On the theory of social change*. Homewood, Ill.: Dorsey.
- Hannan, M. T. and Freeman, J. (1977). The population ecology of organizations. *American Journal of Sociology*, 82, 929-964.
- Harrison, R., and Leitch, C. (1996). Discipline emergence in entrepreneurship: Accumulative fragmentalism or paradigmatic science? *Entrepreneurship, Innovation and Change*, 5 (2), 65-83.
- Hegarty, C. (2006). It's not an exact science: Teaching entrepreneurship in Northern Ireland. *Education + Training*, 48 (5), 322-335.
- Julien, P. (2005). *Emprendimiento regional y economía del conocimiento: una metáfora de las novelas policíacas*. Cali: Sello Javeriano.
- Kilby, P. (1971). *Entrepreneurship and Economic Development*. New York: The Free Press.
- Kirby, D. A. (2004). Entrepreneurship education: can business school meet the challenge? *Education + Training*, 46 (8/9), 510-519.
- Knight, F. H. (1947). *Freedom and reform: Essays in Economics and social Philosophy*. New York: Harper and Brothers; reprint 1982, Indianapolis: Liberty Press.
- Knight, F. H. (1921). Enterprise and profit. In *Risk, uncertainty and profit* (pp. 264-290). Chicago: University of Chicago.
- Lent, R. W.; Brown, S. D.; and Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. W.; Brown, S. D.; and Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47 (1), 36-49.
- Liouville, J. (2002). *La fonction d'entrepreneur: Schumpeter revisité*. Académie de l'Entrepreneuriat, Les actes du 2e congrès, Bordeaux.
- McClelland, D. (1961). *The Achieving Society*. Princeton: Van Nostrand.

- Meyer, G.; Zacharakis, A.; and De Castro, J. (1993). *Postmortem of new venture failure: An attribution theory perspective*. Paper presented to Babson Entrepreneurship Research Conference.
- Oosterbeek, H.; Van Praag, M. and Ijsselstein, A. (2010). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivation. *European Economic Review*, 54 (3), 442-454.
- Osorio, F. F.; Gálvez, E. J. y Murillo, G. (2010). La estrategia y el emprendedor: diversas perspectivas para el análisis. *Cuadernos de Administración Universidad del Valle*, 43, 87-107.
- Pereira, F. (2007). La evolución del espíritu empresarial como campo del conocimiento. Hacia una visión sistémica y humanista. *Cuadernos de Administración Bogotá*, 20 (34), 11-37.
- Peterman, N. and Kennedy, J. (2003). Enterprising education: Influencing students' perceptions of entrepreneurship. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 17, 129-144.
- Romano, C. and Ratnatunga, J. (1996). A citation analysis of the impact of journals on contemporary small enterprise research. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 20 (3), 7-21.
- Sarasvathy, D. S. (2001). *What makes entrepreneur entrepreneurial*. University of Virginia, 2-9.
- Say, J. B. (1852). *Traité d'économie politique. Première Partie*. Paris: Guillaumin.
- Scheler, M. (1947). *Bildung und Wissen*. Frankfurt am Main: G. Schulte.
- Shane, S. A. and Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, 25 (1), 217-226.
- Shapero, A. (1982). *Social dimensions of entrepreneurship*. In C. Kent, D. Sexton and K. Vesper (Eds.), *The Encyclopedia of Entrepreneurship* (pp. 72-90). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Souitaris, V.; Zerbinati, S. and Al-Laham, A. (2007). Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources. *Journal of Business Venturing*, 22, 566-591.
- Sternberg, R. (1999). Intelligence as developing expertise. *Contemporary Educational Psychology*, 24 (4), 359-375.
- Timmons, J. A. and Spinelli, S. (2007). *New Venture Creation*. Boston: McGraw-Hill.
- Vargas, J. (2010). De la formación humanista a la formación integral: reflexiones sobre el desplazamiento del sentido y fines de la educación superior. *Praxis Filosófica*, 30, 145-167.
- Vesper, K. H. (1985). New developments in entrepreneurship education. *Frontiers of Entrepreneurship Research*, 489-497.
- Walter, S. and Dohse, D. (2009). *The interplay between entrepreneurship education and regional knowledge potential in forming entrepreneurial intentions*. Kiel, Germany: Kiel Institute for the World Economy, 1549.
- Weber, R.; Graevenitz, G. Von; and Harhoff, D. (2009). *The effects of entrepreneurship education*. GESY Discussion Paper 269.

