



# Una reflexión sobre el impacto de los programas de Educación en Emprendimiento de las instituciones educativas superiores

Caridad Maylín Aguilar<sup>1</sup>, Ramón Fernández de Caleyá Dalmau<sup>2</sup>

Recepción: 11/10/2025 / Aceptación: 18/10/2025

DOI:xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

## Resumen

Para reflexionar sobre nuestras políticas de emprendimiento, es preciso partir del impacto de los programas de Educación en Emprendimiento (EE) que impartimos en las instituciones educativas y, en especial, en las superiores (IES). Esta reflexión que compartimos se sustenta en la investigación de carácter conceptual y empírico que la Universidad Francisco de Vitoria (UFV) ha desarrollado sobre cómo proponer programas de EE que tengan un efecto transformador en la persona y en la sociedad. En primer lugar, postulamos un marco conceptual único que enlaza el enfoque educativo y la complementariedad de las acciones formativas, con el impacto de este EE en las competencias de la persona

y en cómo repercutirá en la sociedad, a través de la orientación productiva/innovadora del emprendimiento. En segundo lugar, como consecuencia de la escucha activa de las demandas de la sociedad y de una reflexión sobre nuestra misión particular como IES, proponemos ampliar el análisis considerando el contexto en la que la IES despliega su formación (grado-posgrado, áreas de conocimiento), para una mejor comprensión el efecto del entorno en los programas, y en el tipo de proyecto emprendedor de sus estudiantes. En tercer lugar, esta reflexión deriva en implicaciones prácticas al proponer criterios de diseño (gobernanza, portafolio, metodologías y métricas) y líneas de actuación para las IES que deseen elevar el impacto transformador

1 Universidad Francisco de Vitoria, España

2 Universidad Francisco de Vitoria, España

de sus estrategias de educación emprendedora, tanto en términos de creación de empresas como de desarrollo de competencias transversales con impacto económico, social y tecnológico

**Palabras clave:** educación emprendedora, comportamiento emprendedor, emprendimiento transformador, competencias emprendedoras, instituciones educativas superiores

## Introducción

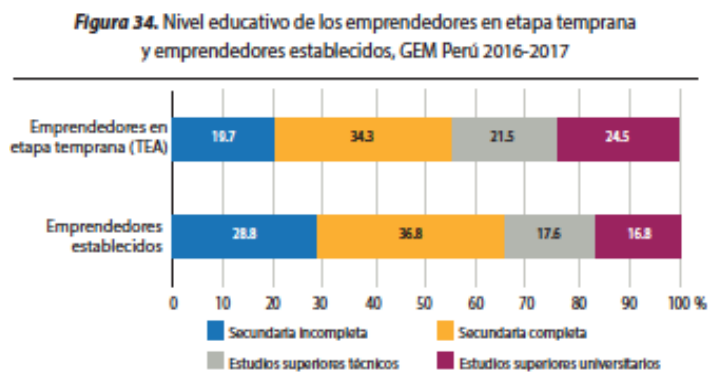
Las universidades, como instituciones de educación superior (IES) juegan un papel fundamental en la educación y el desarrollo de comportamientos emprendedores que aumenten el valor económico y social de las empresas, tanto de nueva creación, como ya establecidas.

Diversos análisis resultantes de las encuestas realizadas en los últimos años desde el Global Entrepreneurship Monitor, GEM, para adultos entre 18 y 64 años, muestran que, a

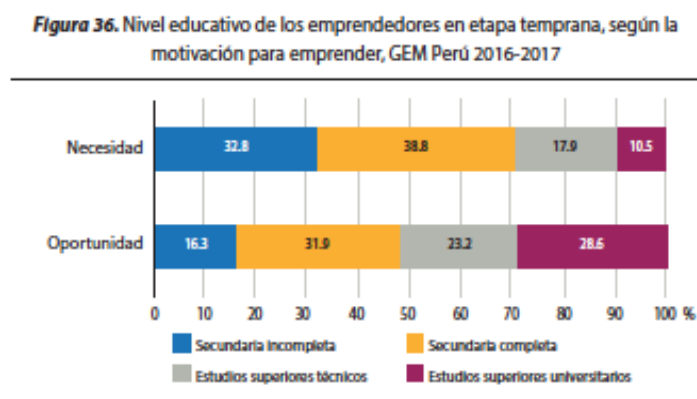
pesar de la diferencia de periodo (2016-17, fecha del último informe publicado en Perú; 2023-24, fecha del informe de España) que el emprendimiento liderado por universitarios suaviza la brecha de género (entre hombres y mujeres) y aporta un emprendimiento de mayor valor, entendido como búsqueda de oportunidades, frente al generado por necesidad. Algunas de estas evidencias de partida las reproducimos en las siguientes Fig. 1 y 2.

Ahora bien, una característica de ambos ecosistemas es que los universitarios destacan entre aquellos con deseos de emprender (emprendimiento potencial) y que han establecido un emprendimiento en los últimos meses (Tasa de emprendimiento temprano, TEA). Estos indicadores nos alertan de la responsabilidad que, como instituciones de educación superior (IES), tenemos en propiciar y mantener esa intención, y conseguir que cristalice en un emprendimiento fructífero y transformador para nuestra sociedad.

Figura 1. Emprendimiento por niveles de educación. Perú, informe GEM 2016-17 (figuras 34 y 36)



Fuente: GEM Perú 2016-2017, Encuesta a la Población Adulta (APS).





Fuente: GEM Perú 2016-2017, Encuesta a la Población Adulta (APS).

Figura 2. Emprendimiento por nivel educativo y sexo. España, informe GEM 2023-24

**Tabla 3.** Distribución de las tasas de emprendimiento en función de la educación y el sexo de los emprendedores

Fuente: GEM España APS 2023

							
		Emprendimiento potencial	TEA	Empresas consolidadas	Emprendimiento potencial	TEA	Empresas consolidadas
Primaria	Total	7%	5%	6%	8%	5%	7%
	Total	11%	6%	5%	12%	7%	7%
Secundaria	Secundaria	12%	4%	5%	12%	7%	6%
	FP Superior	10%	7%	6%	11%	7%	8%
	Total	13%	7%	7%	13%	9%	8%
Universidad	Grado	11%	6%	8%	11%	7%	9%
	Máster	15%	8%	5%	17%	12%	6%
	Doctorado	14%	10%	9%	11%	9%	8%

En este artículo invitamos a reflexionar sobre el papel que las IES, y la educación emprendedora que imparten (*Entrepreneurship Education, EE*), tienen en el desarrollo de una intención (*Entrepreneurial Intention, EI*) y un potencial comportamiento emprendedor (*Entrepreneurial Behavior, EB*), como predictores de un futuro emprendimiento emergente desde estas instituciones (Fernández de Caleyá et al., 2023; Fernández de Caleyá y Maylín, 2024).

Desde finales del siglo XX, el concepto de universidad emprendedora ha adquirido relevancia creciente en el marco de transformaciones profundas en la economía del conocimiento (Clark, 1998; Etzkowitz, 2003). Las universidades ya no se conciben únicamente como instituciones de docencia e investigación, sino también como actores estratégicos en la creación de valor económico, social y cultural. Este cambio responde a la necesidad de generar innovación, transferir conocimiento al mercado y contribuir activamente a resolver problemas complejos de hoy en día como el del empleo digno, la transición ecológica, la digitalización o la inclusión social.

“Las universidades ya no se conciben únicamente como instituciones de docencia e investigación, sino también como actores estratégicos en la creación de valor económico, social y cultural.”

En la literatura, el vínculo entre instituciones y emprendimiento ha sido conceptualizado por Baumol (1990), quien distingue entre emprendimiento productivo, improductivo y destructivo, según las ‘reglas del juego’ del entorno institucional. Estudios

posteriores (Aeeni et al., 2019) han ampliado este marco, incorporando variables individuales como género, edad y formación. En paralelo, la teoría del comportamiento planificado (Ajzen, 1991) ha sido ampliamente utilizada para modelar la relación entre intenciones, competencias percibidas (autoeficacia, control conductual percibido) y comportamiento emprendedor. En el caso concreto de la EE, las competencias emprendedoras específicas de autoeficacia (Zhao et al., 2005) y *alertness* (detección de oportunidades; Tang et al. 2012) son competencias críticas que la formación puede mejorar.

Ahora bien, las IES se enfrentan al reto de hacer realidad el objetivo de que la EE recibida por sus estudiantes impacte en el tipo de comportamiento profesional deseado (emprender con una nueva empresa, renovar/transformar una empresa existente) como en el tipo de proyecto (orientado a crear valor para la empresa, orientado a valor social/ambiental, que aporte innovación, desarrollos científicos y tecnológicos). Por tanto, las IES han de desplegar una política formativa de carácter amplio y con base en la escucha activa de los agentes implicados (estudiantes, academia y sociedad). En este contexto, la educación emprendedora (EE) constituye una herramienta central. Se distingue entre dos enfoques según el “para qué” de dicha finalidad: la Educación para Emprender (EE1),

“...las IES han de desplegar una política formativa de carácter amplio y con base en la escucha activa de los agentes implicados (estudiantes, academia y sociedad)”.

centrada en la creación y consolidación de empresas mediante incubadoras, aceleradoras y programas de financiación; y la Educación en Emprendeduría o Emprendimiento (EE2), que busca cultivar actitudes, habilidades y competencias transversales aplicables a diversos ámbitos de la vida personal y profesional (Souitaris et al., 2007) generando un cambio en la forma, actitud y agilidad con la que resolver retos existentes. La combinación coherente de ambos enfoques permite a las universidades maximizar el impacto de sus políticas de emprendimiento, generando tanto startups innovadoras como egresados con mentalidad emprendedora capaces de transformar organizaciones existentes.

Tal y como hemos indicado previamente, ambos enfoques de EE son complementarios, pero contienen importantes matices sobre los que debemos detenernos, a fin y efecto de adaptar, y ajustar, nuestros programas a las necesidades de la sociedad, pero también a las actitudes y aptitudes de nuestros estudiantes:

- EE1 – Educación para Emprender: programas formales y estructurados orientados explícitamente a la creación y consolidación de empresas (itinerarios, cursos, incubación, acceso a financiación, viveros,

parques científicos). Su lógica se alinea con el desarrollo de proyectos y con instrumentos de transferencia (*startups, spin-offs*/Empresas de Base Tecnológica, EBT). En nuestra visión, la EE1 opera sobre la acción emprendedora directa (acción).

- EE2 – Educación en Emprendimiento: formación transversal, experiencial y transformadora que desarrolla mentalidades, actitudes y competencias (*soft skills*, liderazgo, resiliencia, trabajo en red, pensamiento crítico, herramientas ágiles). Su propósito es ampliar la agencia emprendedora en ámbitos diversos (intraemprendimiento, innovación pública/social, empleabilidad avanzada). EE2 amplía la base de talento y cultura que alimenta esa acción (antes, durante y después). En nuestra visión, la EE2 tiene una orientación a la mentalidad (emprendedora).

La escucha activa de la demanda del ecosistema se produce en un contexto que no es meramente un “telón de fondo”: moldea oportunidades, incentivos y trayectorias, que van a condicionar el comportamiento emprendedor del estudiante. De acuerdo con la Teoría Económica del Emprendimiento de Baumol (1990), el entorno institucional alinea, dirige el talento y los recursos del emprendedor hacia un emprendimiento de carácter productivo e innovador, que aporta valor a la empresa y al conjunto de la economía. Sin embargo, puede también generar un emprendimiento improductivo, que traslada rentas de una empresa a otra, al imitar o repli-



car productos y procesos, pero no aumenta la renta total de la economía, o incluso, destruye valor, cuando destina los recursos a hacer presión (*lobbying*) ante las instituciones, modificando las reglas de una competencia justa, y detrayendo rentas del total de la economía para su propio provecho.

Conocer el entorno en que la IES despliega sus políticas es tan relevante como conocer el entorno competitivo de la industria para un empresario (Porter, 1980). El entorno económico, tecnológico y de sus infraestructuras, además de la calidad de las instituciones y el tipo de políticas económicas y de apoyo al emprendimiento desplegadas en un territorio, tendrá impacto en el tipo de empresa o proyecto que los estudiantes quieren crear (Baumol, 1990). Pero este efecto no es el único; de la misma forma que reconocemos que en el resultado de una empresa influyen no solo la industria en la que compite, sino los recursos y capacidades que despliega (Barney, 1991), en el comportamiento emprendedor tendrá efecto la personalidad, la voluntad, preparación y motivación del emprendedor. Por tanto, y como tercer elemento de reflexión, es preciso analizar de qué forma la EE puede ayudar a despertar, descubrir y decidir en el estudiante universitario un tipo de comportamiento emprendedor productivo e innovador, que aporte valor al conjunto de la economía y la sociedad (Fernández de Caley et al., 2018).

Para responder a esta inquietud, Thomassen et al. (2022) proponen que el análisis del contexto de la EE en las IES tome en consideración los tres niveles en que se relaciona la persona y la IES con su entorno, a través de la EE

- Micro: participantes en la EE (estudiantes, profesores, colaboradores), métodos (asignaturas, syllabi, seminarios...) en aula, en empresa; experiencias inmediatas de aprendizaje (metodologías activas, proyectos reales, mentoría, evaluación por competencias). (A quién, cómo, cuándo, dónde.)
- Meso: dentro de la IES, qué instituciones formales e informales participan en la EE: comunidad universitaria (intra/interfacul-

“ El entorno económico, tecnológico y de sus infraestructuras, además de la calidad de las instituciones y el tipo de políticas económicas y de apoyo al emprendimiento desplegadas en un territorio, tendrá impacto en el tipo de empresa o proyecto que los estudiantes quieren crear (Baumol, 1990) ”.

tades), redes internas. Las IES plantean, a través de sus órganos de gobernanza y portafolio institucional de programas (academia, servicios de emprendimiento, centros de innovación) una respuesta a las preguntas de impacto de la EE (para qué y para quién).

- Macro: ecosistema (alianzas con empresas, administraciones, ONG, *clústeres*, plataformas de innovación abierta, fondos, hubs tecnológicos). La visión de ecosistema nos señala que el impacto de las IES y de la EE impartida en un tipo de emprendimiento transformador, productivo e innovador será función no sólo de la situación económica y social del territorio, además de la consideración cultural del emprendimiento en esa geografía, sino del desarrollo de un capital social compartido entre los actores, que maximice el impacto del capital intelectual generado por la educación.

De este modo, el análisis multinivel sobre el tipo de intervenciones educativas en este, cada vez más relevante, enfoque del emprendimiento (EE1 y EE2) destaca la importancia de considerar estos distintos elementos en la formulación de programas y políticas de apoyo al emprendimiento en nuestras IES.

Esto requiere el desarrollo de un mapa conceptual que precise indicadores de avance, desde dónde modular y modelar el progreso de forma adaptativa a la persona y al contexto. En ese sentido, a continuación, revisamos hallazgos de la investigación empírica que pueden facilitarnos indicadores para su despliegue.

## Metodología

Para demostrar dicho modelo, aportamos los resultados de dos trabajos de investigación de la UFV que han sido presentados en la XIII Congreso Internacional de Emprendimiento e Innovación de Roma 2025, organizado por AFIDE en sus artículos titulados “Educación emprendedora en instituciones de educación superior: articulación del enfoque, contexto y trayectorias para la transformación social” (Fernández de Caleyá, Maylín Aguilar y Martínez González) y “Comportamiento emprendedor e institución educativa superior: impacto de la educación emprendedora en los emprendedores nacientes y activos” (Martínez González, Fernández de Caleyá y Maylín Aguilar). En ellos se propone responder a las siguientes preguntas de investigación:

- (1) ¿Cómo impacta la EE universitaria en la autoeficacia y en la detección de oportunidades por parte de los futuros emprendedores?
- (2) ¿En qué medida influye la EE en la orientación de proyectos hacia la innovación y el valor social?

Estas dos cuestiones nos permiten confirmar el efecto de las IES en el futuro comportamiento del emprendedor y el tipo de emprendimiento que va a desarrollar y postular los resultados a los que llegamos en este trabajo.

La estrategia metodológica se apoya en la combinación de análisis empírico y revisión crítica de la literatura. En primer lugar, se utilizan los datos de la encuesta Global University Entrepreneurial Spirit Students' Survey (GUESSS, 2023) con una muestra española de más de 76.800 estudiantes de grado y posgrado (máster y doctorado) de diversas ramas de conocimiento (negocios, ingeniería, ciencias, artes y humanidades, etc.) de 74 IES (52 públicas; 22 privadas) repartidas por todo el territorio nacional.

Del cuestionario y, a efectos de la investigación, tomamos como variable indicadora del Comportamiento Emprendedor (EB) la declaración de Emprendedor Naciente (EN): “estoy tratando de montar mi propio negocio/ser autónomo” y de Emprendedor Activo (EA): “ya gestiono mi propio negocio/soy autónomo”.

La exposición a la EE se determina a través de la asistencia previa a cursos/actividades de emprendimiento. Las competencias emprendedoras toman la forma de escala Likert propuesta habitualmente y de amplia consistencia y validez:

- Autoeficacia (Zhao et al. 2005 para todos los estudiantes con o sin EE; escala 1–7;  $\alpha$  de Crombach  $\approx 0,86$ : alta consistencia interna).
- Detección de oportunidades (Tang et al. 2012 para los EA;  $\alpha$  de Crombach  $\approx 0,87$ : alta consistencia interna; dos ítems adaptados para EN).
- Inspiración y fines del negocio: a) para los EN: preguntamos grado en que “la idea está impulsada por nuevas tecnologías” y por “otros desarrollos sociales”; b) para los EA: orientación a valor social y medioambiental (escala de Hooi et al. 2022;  $\alpha$  de Crombach  $\approx 0,93$ : muy alto) y autoevaluación de resultados (Dess & Robertson; Eddleston;  $\alpha \approx 0,91$ : muy alto).

Esto nos confirma que los estudios previos son consistentes con respecto a las variables propuestas para vincularlo al EB del estudiante.

En segundo lugar, se recurre al informe GEM España (2025), donde se mide la intención y actividad emprendedora en la población adulta, que hemos recopilado al inicio de este documento. Este informe nos permite situar los resultados del ámbito universitario en el contexto más amplio de la sociedad, identificando diferencias por nivel educativo, género y edad.

De acuerdo con el modelo conceptual, el marco analítico adoptado es multinivel (Thomassen et al., 2022):

- Nivel micro: competencias, motivaciones y percepciones de los estudiantes.
- Nivel meso: políticas institucionales, programas, incubadoras, centros de emprendimiento.
- Nivel macro: ecosistemas regionales de innovación, políticas públicas, marcos regulatorios.

Este enfoque facilita comprender cómo interactúan los factores individuales, institucio-

nales y contextuales en la generación de resultados emprendedores. Como limitaciones metodológicas, cabe señalar que los datos de GUESSS son autodeclarados, lo que puede introducir sesgos de deseabilidad social; además, el análisis se centra en España, por lo que su generalización a otros contextos debe hacerse con cautela.

## Resultados

Mostramos a continuación los principales resultados derivados de la investigación empírica realizada en España, sobre los indicadores de impacto seleccionados en este trabajo y que impactan directamente en la EE impartida desde las IES españolas, con la intención de dar un paso más en los modelos de utilidad de EE que definan la personalidad y estrategia de las IES donde se desarrollen y, en especial, desde entornos similares a los mostrados desde los datos recopilados desde España:

- Orientación institucional y heterogeneidad entre IES

Existen diferencias estadísticamente significativas entre IES en proporciones de EN y EA ( $p < 0,001$ ), con amplia dispersión (Coef. de variación  $\approx 2,16$  para EN), lo que sugiere orientaciones, portafolios y contextos institucionales diversos. El nivel de estudios importa: posgrado (máster/doctorado) se asocia con mayor probabilidad relativa de EN y EA ( $\chi^2$  significativas; residuos corregidos positivos para máster y doctorado), lo que encaja con la mayor madurez (edad, experiencia, especialización) y con la mayor exposición a entornos EE1/EE2 más intensivos.

- Características de la persona: edad, sexo y campo de estudio

Edad: Los EN son ligeramente mayores que los no EN; EA significativamente mayores que los no EA (diferencias de medias significativas).

Campo de Estudio: se encuentra ventaja relativa para negocios frente a otras ramas en la probabilidad de EN/EA.

Sexo: persisten brechas a favor de hombres, si bien el posgrado reduce diferencias y la EE se perfila como factor corrector, especialmente en áreas tecnológicas.

- Asistencia a formación y “valor percibido” del aprendizaje

Quienes declaran EN/EA también se forman más ( $\chi^2$  muy significativa). Tanto EN como EA que asisten a EE valoran mejor el aprendizaje (conocimiento, motivación, habilidades de gestión y de red) que los estudiantes formados que no se declaran EN/EA. Esto refuerza que, cuando la formación conecta con la acción, el aprendizaje resulta más significativo.

- Competencias: autoeficacia y alertness

En la muestra total, asistir a EE eleva la autoeficacia (media 5,22 vs. 4,62;  $d \approx 0,44$ , efecto moderado). En EN y EA, la autoeficacia también es superior si han asistido (EN:  $d \approx 0,26$ ; EA:  $d \approx 0,33$ , ambos moderados).

Detección de oportunidades: EN (medidas adaptadas): efectos altos ( $d \approx 0,65-0,68$ ). EA (escala Tang): efecto moderado ( $d \approx 0,26$ ). La EE impacta con mayor intensidad en la fase de gestación (EN) sobre la capacidad de identificar oportunidades, y con intensidad moderada en la autoeficacia tanto en EN como en EA. En EA, el “alertness” ya opera, pero la EE lo refuerza.

- Inspiración de las ideas y orientación al valor:

Los EN formados se inspiran más en nuevas tecnologías ( $\beta \approx 0,46$ ;  $\eta^2 \approx 0,01$ ,  $p < 0,001$ ) y en otros desarrollos sociales ( $\beta \approx 0,29$ ;  $\eta^2 \approx 0,005$ ,  $p < 0,001$ ). Aunque el tamaño de efecto es pequeño ( $\eta^2$ ), el patrón es consistente: la EE despierta sensibilidad hacia drivers de oportunidad (tecnológicos y sociales). Los EA formados puntúan más alto en fines sociales y medioambientales de sus negocios ( $\beta \approx 0,52$ ;  $\eta^2 \approx 0,017$ ,  $p < 0,001$ ) y en autoevaluación de resultados ( $d \approx 0,25$ ).

La EE no solo fortalece competencias, sino que orienta las ideas y resultados hacia em-

prendimientos con valor (económico, social y medioambiental), en línea con el emprendimiento productivo e innovador planteado por Baumol (1990).

Algunos de los correspondientes análisis que avalan estos resultados se han recopilado a título ilustrativo en el Anexo de este trabajo.

## Discusión

Como conclusión, planteamos las siguientes implicaciones y recomendaciones operativas para IES a partir de los resultados obtenidos.

El análisis empírico, apoyado en los resultados de la encuesta GUESSS 2023 en España y en el informe GEM en España 2024/2025 y, a su vez, de acuerdo con el marco conceptual multinivel (micro, meso, macro) que planteamos, nos permite interpretar la interacción entre factores individuales, institucionales y contextuales. Con todo ello, se confirma que la educación emprendedora (EE) incrementa la autoeficacia, la identificación de oportunidades y la probabilidad de que los estudiantes se conviertan en emprendedores nacientes (EN) o activos (EA). Asimismo, se observa que la EE influye en la orientación hacia proyectos tecnológicos y con fines sociales y ambientales.

Hemos observado que la estrategia institucional (oferta de posgrados, minors, títulos propios, de especialidad, servicios de apoyo, alianzas e interacción con sus ecosistemas) se traslada a diferencias en el comportamiento emprendedor estudiantil. Por tanto, políticas de emprendimiento que se desplieguen en programas que vinculan contenidos a acciones reales (proyectos, retos con socios externos, incubación, mentoría) aumentan el valor percibido y la transferencia a comportamientos emprendedores. El reto para las IES es anclar los contenidos a problemas reales (desafíos de empresas/ administraciones/ ONG) y comprobar con evidencia empírica (indicadores de competencias, indicadores de impacto en el tipo de proyecto) que la acción potencia el aprendizaje significativo, especialmente en EN/ EA que asisten.

“...la educación emprendedora (EE) incrementa la autoeficacia, la identificación de oportunidades y la probabilidad de que los estudiantes se conviertan en emprendedores nacientes (EN) o activos (EA)”.

Por otro lado, la evidencia de brechas desde el campo de estudio y el género muestran que es necesario un diseño de políticas y programas de EE realizado con perspectiva inclusiva, interdisciplinaria y sensible a cambios que se producen en la sociedad, para que, de este modo, se ensanche la base de talento y cierren brechas heredadas de sistemas educativos anteriores. Por ejemplo, facilitar itinerarios flexibles (becas, horarios compatibles, modalidades híbridas) y con enfoque ágil (*role models*, mentoría entre pares, comunidades) facilitan el camino hacia la mentalidad intraemprendedora y a una decisión más firme y con más competencias y habilidades hacia una actitud emprendedora para la creación de una startup innovadora. A nivel de comunidades emprendedoras, a nivel meso, establecer puentes interdisciplinares: convocatorias interfacultativas (ciencia/diseño/negocio/derecho) para elevar la probabilidad de proyectos tecnológicos y de impacto (resultado consistente con la inspiración en nuevas tecnologías y desarrollos sociales observada en EN formados).

En cuanto a la transferencia de conocimiento práctico, en forma de emprendimiento productivo, las IES, según su orientación, pueden establecer un portafolio de programas diseñado de acuerdo al resultado del mapa conceptual: un doble carril de, en primer lugar, startups, orientadas a mercado (EE1), donde los estudiantes y las comunidades emprendedoras encuentren, asimismo, (de acuerdo siempre a la misión de la IES) facilidades para la incubación, inversión semilla, *corporate venturing*, escalado y crecimiento de su proyecto. En segundo lugar, las IES son actores fundamentales para el desarrollo de spin-offs y EBC/ EBT (empresas basadas en ciencia/tecnología) donde estudiantes,

“...políticas de emprendimiento que se desplieguen en programas que vinculan contenidos a acciones reales (proyectos, retos con socios externos, incubación, mentoría) aumentan el valor percibido y la transferencia a comportamientos emprendedores”.

profesores y otros actores del ecosistema encuentran lugar y medios para pruebas de concepto, maduración tecnológica (TRL como indicador clave), protección de la propiedad intelectual, trámites para transferencia, licencias, coinversión, etc.

En ecosistemas con un capital social desarrollado, las IES han de propiciar el intercambio de conocimiento a través de observatorios y centros de investigación con repositorios y políticas de innovación abierta. La colaboración con organismos públicos e instituciones debe promover la implementación de laboratorios vivos en articulación con administraciones y corporaciones, a fin de validar soluciones en entornos reales.

Por último, la política y los programas de EE han de plasmarse en cuadros de mando que contengan indicadores, métricas y permitan la toma de decisiones basada en datos; debemos monitorizar el despliegue de nuestras actividades de EE1–EE2 con medición longitudinal (antes–después–seguimiento), desagregada por sexo, edad, nivel de estudios, disciplina, sector. De esta forma, el despliegue del modelo conceptual se verá reforzado por una visión de mejora continua que además anticipe los ajustes necesarios, conscientes como somos de la importancia de ajustar nuestros programas al marco reglamentario de cada país. Ahora bien, y dentro de este respeto al marco institucional, las iniciativas de intercambio de experiencias internacionales, como lo es este número de “Para emprender”, han de ayudar en el desarrollo de políticas y programas de amplio impacto regional y de mayor efecto transformador.

## Referencias

Aeeni, Z., Motavaseli, M., Sakhdari, K., & Saeedikiya, M. (2019). Extending the potential of Baumol's entrepreneurial allocation theory Toward the entrepreneur-institution nexus. *Journal of Entrepreneurship in Emerging Economies*, 11(3), 416–435. <https://doi.org/10.1108/JEEE-07-2018-0067>

“En ecosistemas con un capital social desarrollado, las IES han de propiciar el intercambio de conocimiento a través de observatorios y centros de investigación con repositorios y políticas de innovación abierta”.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211.

Baumol, W. J. (1990). Entrepreneurship: Productive, Unproductive, and Destructive. *The Journal of Political Economy*, 98(5 Part 1), 893–921.

Carpenter, A., & Wilson, R. (2022). A systematic review looking at the effect of entrepreneurship education on higher education student. *The International Journal of Management Education*, 20(2), 100541.

Estadística de Centros, Universidades y titulaciones (EUCT) curso 2024-25. Acceso en: Estadística de universidades, centros y titulaciones

Fernández de Caleyá Dalmau, R., Maylín Aguilar, C., & Martínez González, J. (2024). Valoración del emprendimiento emergente universitario y su intención emprendedora. In J. C. Sánchez (Ed). *El Contexto Personal y La Educación Emprendedora*, Dykinson (65-71).

Fernández de Caleyá-Dalmau, R., Vázquez, U. J., Maylín-Aguilar, C., & Rivera-Kempis, C. (2019). Análisis de los factores determinantes para la formación académica de emprendedores durante sus estudios de grado superior. In J. C. Sánchez (Ed.), *Emprendimiento e innovación, oportunidades para todos*, Dykinson (17–23).

Hou, F., Su, Y., Qi, M., Chen, J., & Tang, J. (2022). A multilevel model of entrepreneurship education and entrepreneurial intention: Opportunity recognition as a mediator and entrepreneurial learning as a moderator. *Frontiers in Psychology*, 13, 837388.

Informe GEM España 2024-25, acceso en [GemSpain2024-2025.pdf](https://gemspain2024-2025.pdf)

Informe GUESSS España 2023, acceso en Informes GUESSS España - GUESSS España

Syamsir, S., Saputra, N., Mulia, R.A., 2025. Leadership agility in a VUCA world: a systematic review, conceptual insights, and research directions. *Cogent Business & Management* 12.. <https://doi.org/10.1080/23311975.2025.2482022>

Sobel, R. S. (2008). Testing Baumol: Institutional quality and the productivity of entrepreneurship. *Journal Of Business Venturing*, 23(6), 641–655. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2008.01.004>

Souitaris, V., Zerbinati, S., & 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(4), 566–591.

Tang, J., Kacmar, K. M. M., & Busenitz, L. (2012). Entrepreneurial alertness in the pursuit of new opportunities. *Journal of Business Venturing*, 27(1), 77–94.

Thomassen, M. L., Williams Middleton, K., Ramsgaard, M. B., Neergaard, H., & Warren, L. (2020). Conceptualizing context in entrepreneurship education: a literature review. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 26(5), 863–886.

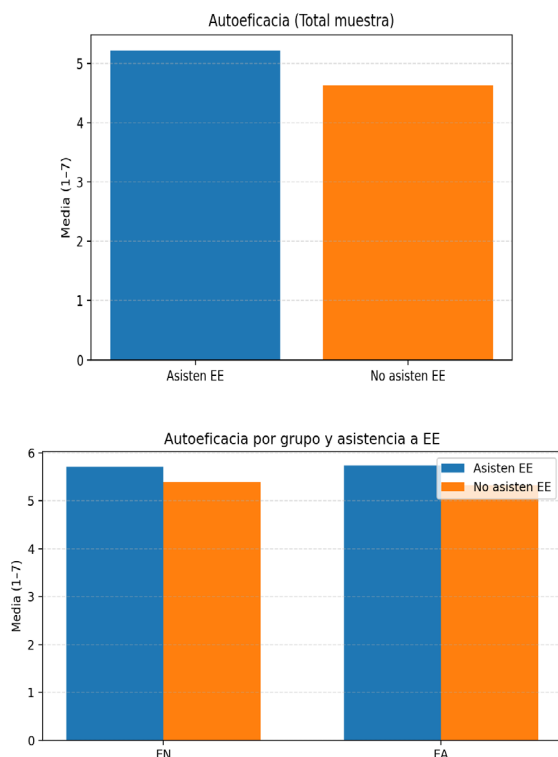
Walmsley, A., & Wraae, B. (2024). Taken for granted or willfully ignored? Seeking legitimacy for the entrepreneurship educator. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*.

Zhao, H., Seibert, S. E., & Hills, G. E. (2005). The mediating role of self-efficacy in the development of entrepreneurial intentions. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1265.

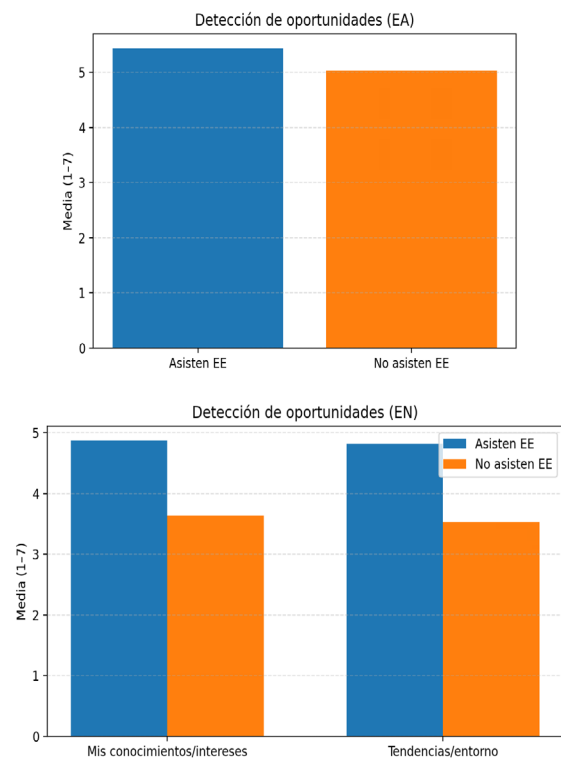
## Anexo- Competencias clave vs EE

A. Competencias clave: Autoeficacia y Detección de Oportunidades

Autoeficacia y asistencia a EE por grupo (EN/EA)



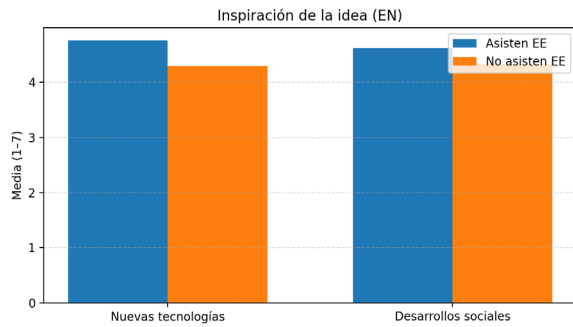
Detección de oportunidades y Asistencia a EE por grupo (EN/EA)



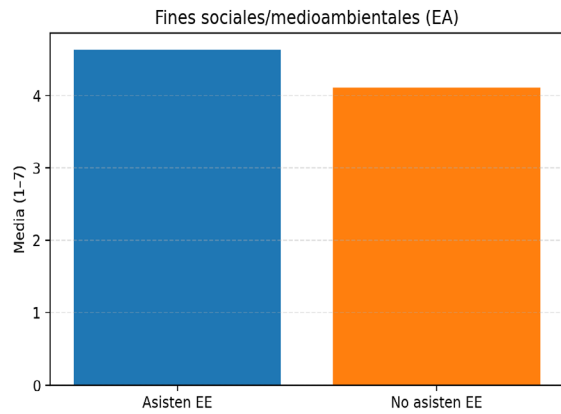
Fuente: los autores con datos Guesss España 2023

### B. Inspiración de las ideas (EN) y fines del negocio (EA)

Inspiración de la idea en EN (Nuevas tecnologías y desarrollos sociales)



### Fines sociales y medioambientales y Autovaloración de resultados declarados por EA



Fuente: Los autores con datos Guesss España 2023