



UNIVERSIDAD DE BURGOS

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO: EDUCACIÓN, PERSPECTIVAS  
HISTÓRICAS, POLÍTICAS, CURRÍCULARES Y DE GESTIÓN

TESIS DOCTORAL:

Impacto de la Educación en el fomento de la cultura emprendedora.  
Estudio comparado de la Educación Secundaria del condado de  
Washtenaw en Michigan (Estados Unidos) con la provincia de  
Burgos en Castilla y León (España)

Doctoranda: Consuelo Digón Arroba

Directores

Dra. Carmen Palmero Cámara

Dra. M. Camino Escolar Llamazares

Dr. Alfredo Jiménez Eguizábal

Burgos, 2015





## UNIVERSIDAD DE BURGOS

**Carmen Palmero Cámara, M. Camino Escolar Llamazares y Alfredo Jiménez Eguizábal**, profesores de la Universidad de Burgos

### **HACEN CONSTAR:**

Que el trabajo de investigación titulado *'Impacto de la educación en el fomento de la cultura emprendedora. Estudio comparado de la Educación Secundaria del Condado de Washtenaw en Michigan (Estados Unidos) con la provincia de Burgos en Castilla y León (España)'*, que presenta la doctoranda **Da. Consuelo Digón Arroba** para la colación del Grado de Doctor por la Universidad de Burgos, ha sido realizado bajo su dirección y que hallándose finalizado y cumpliendo con los requisitos formales y el rigor científico exigidos, autoriza su presentación ante el Tribunal correspondiente que ha de juzgarlo en la Universidad de Burgos

Para que así conste y surta los oportunos efectos, firmamos en Burgos, a veintinueve de septiembre de dos mil quince.

### DIRECTORES DE TESIS

Fdo.: Carmen Palmero Cámara Fdo.: M. Camino Escolar Llamazares Fdo.: Alfredo Jiménez Eguizábal



Tesis vinculada al Proyecto coordinado: "De los tiempos educativos a los tiempos sociales: la construcción cotidiana de la condición juvenil en una sociedad de redes. Problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales" financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad a través del Plan Nacional de I+D+i (2012-2015), Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental No Orientada, con la aportación de los Fondos Europeos FEDER (EDU 2012-39080-C07-00 a 07). Subproyecto: De los tiempos educativos a los tiempos sociales: Impacto de la educación en la red de emprendimiento en los jóvenes. Competencias e innovaciones curriculares (Referencia EDU 2012-39080-C07-06).



## PRÓLOGO

La idea de esta tesis nace en el año 2013 cuando los miembros del Grupo de Investigación Formadesa de la Universidad de Burgos me invitaron a participar en el desarrollo metodológico de un proyecto financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, como experta en el Grupo de Discusión Agentes Económicos y Sociales, en calidad de representante de la Junta de Castilla y León, como Directora Territorial de Burgos de la Agencia de Innovación, Financiación e Internacionalización Empresarial de Castilla y León (ADE).

En ese momento agradecí sobremanera la invitación, pues ello me daba pie a debatir con miembros de la Cámara de Comercio e Industria, de las Asociaciones Empresariales, del Ayuntamiento de la ciudad, del Centro Europeo de Empresas e Innovación (CEEI) y otras entidades que tienen la promoción económica como una de sus misiones, sobre un tema que me apasiona y me preocupa, como son los emprendedores.

En los quince años que he trabajado para la administración regional, he conocido a numerosos emprendedores, personalmente habré conversado sobre su proyecto empresarial con más de mil, lo cual me da una visión privilegiada y bastante clara de cómo son los individuos que deciden emprender.

Las instituciones hemos intentado en las últimas décadas propiciar las condiciones que hagan crecer el número de emprendedores y reducir los índices de fracaso. Pero no

hemos encontrado ninguna receta mágica para fabricar emprendedores. A la hora de analizar nuestro trabajo, a la luz de los numerosos estudios que sobre el emprendimiento se publicaban, en ocasiones me veía como una repostera cuidando de mis emprendedores.

*“Mezcle usted un poquito de liderazgo, con unas gotas de autoestima, tres cucharadas de capacidad para afrontar riesgos, añada un buen chorro de financiación y agite. Introdúzcalo en un vivero de empresas durante uno o dos años, espolvoreándolo de vez en cuando con cursos de educación empresarial y tendrá un emprendedor de éxito”.*

Pero aprendí que en muchas ocasiones lamentablemente no es así y que las recetas del manual de cocina, a menudo no funcionan. Entonces recibimos duras miradas de crítica “no le pusiste suficiente levadura” “se te quemaron”. Pero lo cierto es que los ingredientes, siguiendo con la metáfora culinaria, son muy diversos, desde los que traen chocolate, azúcar y harina y estamos preparados para ayudarles, hasta los que traen tierra y flores y en la cocina nos miramos diciendo “¿y con esto qué hacemos?” posiblemente Ferrá Adriá sabría canalizar esta innovación.

Mirando a los ojos de todos los emprendedores que he conocido y escuchando las diferentes motivaciones que les han llevado a la decisión de emprender, creo que hay una única característica que todos ellos tienen en común, y como señala Drucker (1985), nada tiene que ver con la genética, es simplemente que son individuos que han, o creen haber, identificado una oportunidad de negocio y están o creen estar, preparados para aprovecharla. Posiblemente entre el han o creen haber, y el están o creen estar, radique el éxito o el fracaso de muchas iniciativas empresariales.



Y allí estaba yo, experimentando con nitrógeno líquido y tratando de esferificar<sup>1</sup> en baños de algas a mis emprendedores, cuando los que hoy son mis directores de tesis: D. Alfredo Jiménez Eguizábal, Dña. Carmen Palmero Cámara y Dña. M. Camino Escolar Llamazares, me dijeron unas palabras que abrieron mi mente y mis ganas de iniciar esta investigación doctoral: “No te olvides de la importancia en la cocina de la materia prima”.

Y de la mano de estos sabios agricultores, consagrados con pasión a la delicada tarea de hacer florecer el espíritu de los jóvenes, eché la vista atrás para ver su duro trabajo en el campo. Vi sus clases de la Universidad con sus árboles todavía en formación, y pregunté a mis directores si debía buscar en ellos mis respuestas, pero me dijeron: “Aún más atrás, hay que empezar con las semillas”. Y retrocedí a las aulas de bachillerato, secundaria y primaria y observé los surcos abiertos en la tierra húmeda, expectantes, ansiosos por recibir las semillas de conocimiento que el profesorado deposita en ellos cada día.

“Es aquí donde debemos plantar la semilla del emprendimiento”, me dije. Pero todavía me quedaba por aprender otra lección de agricultura básica: La educación empresarial no es una semilla y no podemos tratarla como tal. Es un abono, con el que hay que cuidar a todas las semillas del surco, la mayoría lo utilizará para crecer en una sociedad en la que poseer conocimientos financieros se ha convertido en una necesidad, y en otros despertará su interés por convertirse en empresarios, (en estos se centrará esta tesis) pero para todos ellos, será una rica fuente de alimentación.

---

<sup>1</sup> Esferificar es un término no recogido por la Real Academia de la Lengua Española. Es una técnica culinaria que permite espesar un líquido, dándole la forma de una esfera con textura de gel. Ferran Adrià la puso en práctica por primera vez en el elBulli en el 2003 (albertyferranadria.com).

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa nos ha dado además el mandato de abonar esas semillas. El artículo 10, recoge el espíritu emprendedor como uno de los elementos transversales que se trabajará en todas las asignaturas, así lo equipara en importancia a la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación, la educación cívica y constitucional.

Una vez espoleada la curiosidad por conocer si esta educación empresarial temprana, es un factor que despierta el interés por convertirse en empresario, tuve la oportunidad de trasladarme a vivir al Estado de Michigan en Estados Unidos, cuna de uno de los grandes emprendedores del siglo XX, Henry Ford.

Esta posibilidad de estudiar la educación empresarial en las primeras etapas escolares, en una sociedad de larga tradición en este sentido como es la estadounidense, concretamente en el condado de Washtenaw, sede de la Universidad de Michigan, una de las más prestigiosas del país, se convirtió en una oportunidad única de realizar esta investigación comparativa.

El motivo de la elección de este tema es por tanto, poder dar una respuesta al interrogante de si la educación empresarial temprana tiene una relación positiva con el interés de los jóvenes por emprender, analizando para ello dos muestras de población: estudiantes del condado de Washtenaw, con una tradición que se remonta al año 1979 en que se convirtió en materia obligatoria en el currículo y alumnos de Burgos, cuya educación empresarial está en fase incipiente y no es materia obligatoria para todo el alumnado.

## AGRADECIMIENTOS

Al igual que no hay emprendedor que dude de que el motivo por el que su negocio sale adelante cada día, es su desempeño personal, también en el caso de esta tesis, el esfuerzo diario ha jugado un papel esencial. Pero al igual que el empresario cuenta, a su favor o en su contra, con una serie de factores que determinan su capacidad para emprender, como la financiación, las infraestructuras o la educación recibida; también en el caso de esta tesis, son muchos los factores que la han hecho posible y sin duda, el que más peso tiene entre todos ellos, son las colaboraciones y por ello quiero aprovechar estas líneas para agradecerlas sinceramente.

En primer lugar a los codirectores de mi tesis D. Alfredo Jiménez Eguizábal, Dña. Carmen Palmero Cámara y Dña. Camino Escolar Llamazares, por su guía, su atención y su amabilidad durante toda esta etapa. Si bien los medios electrónicos nos han mantenido cerca, no deja de tener una gran dificultad el tutelar una tesis de alguien que está tan lejos físicamente, por este esfuerzo añadido y por sus grandes aciertos en cada texto, cada libro, cada artículo sugerido y la profundidad de sus orientaciones, les estaré siempre agradecida.

Por supuesto a todos mis compañeros de la ADE, de ellos he aprendido a dar cada día, lo mejor de mi misma en ayudar a los demás desde un servicio público.

De los años en Ann Arbor, quiero recordar a Ana González y Ramón Sánchez, pues su hospitalidad y su cariño nos han abierto todas las puertas que los recién llegados tienen que franquear con enormes dificultades en un nuevo país. Por supuesto también, a

todos los nuevos amigos que hemos hecho en esas tierras que nos han hecho sentir como en nuestro propio hogar y a los que dejamos en España, por hacernos recordar que nuestro regreso era esperado.

Como piezas fundamentales de esta tesis no puedo dejar de nombrar a Chuck Hatt, director del colegio Burns Park y a los profesores de este centro, por ayudarme a comprender el sistema educativo americano y darme la oportunidad de ejercer la docencia estos años. Tener ante mi los surcos abiertos de los estudiantes y sentir el orgullo y la responsabilidad de convertirme por primera vez, en sembrador educativo, ha sido una experiencia que sin duda me marcará en mi vida profesional futura.

Esta tesis está totalmente ligada a personas como:

Jerry Loewen, Director de Emerson School, Andy Zimmer, Director de la etapa de secundaria y profesor de Estudios Sociales y Ellen Chenier profesora y emprendedora a su vez, con ellos perfeccioné los cuestionarios para tomar los datos de la muestra que haría posible este estudio y me ofrecieron a los estudiantes de Emerson que fueron los primeros en responderlo.

Michelle Wargo, Directora del Programa Magnet Business, Marketing y Tecnología de la Información del High School Skyline en Ann Arbor, referencia indudable de la educación empresarial en el ámbito público y uno de los programas más ambiciosos y mejor diseñados que he descubierto en esta etapa de análisis.

Sara Vance, Counselors del centros público Pioneer High School en Ann Arbor, por explicarme el funcionamiento del currículo americano y el importante papel de los

consejeros en la tarea de canalizar los intereses de cada uno de los estudiantes. Las horas que hemos pasado visitando clases, entrevistando profesores y charlando sobre las similitudes y diferencias de nuestros sistemas educativos han sido cruciales para esta tesis.

En Burgos a tantos amigos que se han involucrado en este proyecto y, especialmente a Carmen Varea y a Carmen Cornejo, por tomar como suyo el trabajo de coordinar la realización de los cuestionarios y ponerme en contacto con el IES Enrique Flórez, para completar la muestra inicial de la Universidad de Burgos y a Victoria Pérez por ser mis pies y mis manos allí, mientras yo estaba tan lejos.

Por supuesto a todos los profesores y estudiantes tanto de Burgos como de Washtenaw, que con sus respuestas han permitido esta investigación.

Y finalmente, dedico esta tesis a mi querida familia: a mi padre Jesús, a Consuelo, a mis tíos, cuñados, sobrinos, y especialmente a mi esposo José Luis, que es mi pilar de apoyo y mi fuerza para todos los proyecto que inicio y a mis hijos Clara y Pepe, que son mi más profunda inspiración.



## ÍNDICE GENERAL

<b>PRÓLOGO</b> .....	<b>V</b>
<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	<b>IX</b>
<b>ÍNDICE GENERAL</b> .....	<b>XIII</b>
<b>ÍNDICE DE TABLAS</b> .....	<b>XVII</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	<b>XIX</b>
<b>ÍNDICE DE ACRÓNIMOS</b> .....	<b>XXIII</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>1</b>
1. Planteamiento del estudio.....	1
2. Estructura del trabajo .....	9
<b>I. MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1. EL CONCEPTO DE EMPRENDIMIENTO</b> .....	<b>17</b>
1.1. El concepto de emprendedor .....	17
1.2. Educación y emprendimiento.....	23
1.3. Espíritu emprendedor y Espíritu empresarial.....	31
<b>CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN EMPRESARIAL</b> .....	<b>35</b>
2.1. Estudios sobre el efecto de la educación empresarial en el fomento del espíritu emprendedor. .....	35
2.2. El modelo GEM (Global Entrepreneurship Monitor) .....	43
2.3. Informe Especial del GEM sobre el efecto de la educación empresarial en el espíritu emprendedor.....	52
<b>II. MARCO EMPÍRICO</b> .....	<b>55</b>
<b>CAPÍTULO 3. CONTEXTO GEOGRÁFICO Y SOCIOECONÓMICO</b> .....	<b>57</b>
3.1. Distribución sectorial.....	57
3.1.1. Burgos .....	58
3.1.2. Washtenaw .....	60
3.2. Tasa de desempleo .....	66
3.3. Renta per cápita.....	68
3.4. Indicadores de actividad emprendedora.....	69
<b>CAPÍTULO 4. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN WASHTENAW Y BURGOS</b> .....	<b>75</b>
4.1. Gastos en Educación.....	75
4.2. Etapas educativas objeto de estudio .....	76
4.3. Titularidad de los centros .....	80
4.4. Ratio alumnos por profesor.....	82
<b>CAPÍTULO 5. LOS CURRÍCULOS DE EDUCACIÓN EMPRESARIAL EN BURGOS Y WASHTENAW</b> .....	<b>85</b>
5.1. Etapa de Primaria .....	85
5.1.1. Burgos .....	85
5.1.2. Washtenaw .....	88

5.2. Etapa de Secundaria .....	92
5.2.1. Burgos .....	92
5.2.2. Washtenaw .....	98
5.3. Etapa de Bachillerato .....	101
5.3.1. Burgos .....	101
5.3.2. Washtenaw .....	108
5.4. Contenidos de las asignaturas de Educación Empresarial. ....	115
5.4.1. Burgos .....	115
5.4.1.1. Contenido de la asignatura de Iniciación a la actividad emprendedora y Empresarial en 3º y 4º de la ESO .....	115
5.4.1.2. Contenidos de la Asignatura de Economía en 4º de la ESO .....	118
5.4.1.3. Contenido de la asignatura de Economía en 1º de Bachillerato .....	119
5.4.1.4. Contenido de la asignatura de Economía de la Empresa en 2º de Bachillerato .....	121
5.4.2. Washtenaw .....	122
5.4.2.1. Principios Empresariales .....	125
5.4.2.2. Planificación de una Nueva Empresa .....	125
5.4.2.3. Fundamentos de Marketing .....	125
5.4.2.4. Marketing Online: Google Adwords .....	126
5.4.2.5. Liderazgo Empresarial - Capstone Superior .....	127
5.4.2.6. Educación Financiera .....	128
5.4.2.7. Computer Boot Camp .....	128
5.4.2.8. Diseño de páginas Web 1 y 2 .....	128
5.4.2.9. Emprendimiento .....	129
5.4.2.10. Tecnología para los negocios I y II .....	130
5.4.2.11. Educación en Marketing y Práctica en la tienda escolar .....	130
5.4.2.12. Comercialización C.O.E. ....	130
5.4.2.13. Gestión de Empresas .....	131
5.4.2.14. Marketing de los deportes y de las industrias del ocio .....	131
5.4.2.15. Fundamento de los Negocios .....	131
5.4.2.16. Contabilidad 1 y 2 .....	132
5.4.2.17. El Programa Community Resource (CR) "Recursos de la Comunidad" .....	133
5.4.2.18. Cursos de Educación Técnica .....	134
5.4.2.19. Asignaturas on-line .....	135
5.5. Ejemplos de buenas prácticas .....	136
5.5.1. Burgos .....	136
5.5.2. Washtenaw .....	140
<b>CAPÍTULO 6. OBJETIVOS E HIPÓTESIS .....</b>	<b>151</b>
6.1. Planteamiento de objetivo e hipótesis .....	151
6.1.1. Objetivo e hipótesis general .....	153
6.1.1.1. Objetivo general .....	153
Hipótesis general .....	153
6.1.2. Objetivos específicos y subhipótesis .....	153
6.1.2.1. Objetivo Específico 1 .....	153
Subhipótesis 1 .....	153
6.1.2.2. Objetivo Específico 2 .....	153
Subhipótesis 2 .....	154
6.1.2.3. Objetivo Específico 3 .....	154
Subhipótesis 3 .....	154
6.1.2.4. Objetivo Específico 4 .....	154
Subhipótesis 4 .....	154
6.1.2.5. Objetivo Específico 5 .....	154
Subhipótesis 5 .....	155



6.1.2.6. Objetivo Específico 6 .....	155
Subhipótesis 6 .....	155
<b>CAPÍTULO 7. DISEÑO METODOLÓGICO .....</b>	<b>157</b>
7.1. La metodología comparativa .....	157
7.2. Instrumentos de medida .....	162
7.2.1. Cuestionario en español e inglés .....	162
7.2.2. Entrevistas a profesionales de la educación .....	164
7.3. Procedimiento del estudio .....	165
7.3.1. Redacción del cuestionario .....	165
7.3.2. Prueba piloto y valoración de expertos .....	165
7.3.3. Trabajo de campo .....	166
7.3.4. Muestreo.....	168
7.4. Participantes .....	170
7.5. Fuentes de recogida de datos.....	173
7.6. Variables del estudio .....	174
7.6.1. Variable dependiente: Interés en emprender .....	176
7.6.1.1. Índice de percepción de oportunidad. ....	176
7.6.1.2. Emprendimiento Potencial.....	178
7.6.2. Variables independientes: Perfil .....	179
7.6.2.1. Género .....	179
7.6.2.2. Edad.....	184
7.6.2.3. Dinero disponible .....	187
7.6.3. Variables independientes: Formación empresarial .....	189
7.6.3.1. Conocimientos empresariales .....	189
7.6.3.2. Capacidades para el emprendimiento .....	194
7.6.3.3. Metodologías en la formación para el emprendimiento .....	197
7.6.4. Variables independientes: Actitud ante el emprendimiento .....	198
7.6.4.1. Motivación para emprender: oportunidad versus necesidad .....	200
7.6.4.2. Miedo al fracaso como un obstáculo para emprender .....	203
7.6.4.3. Modelos de referencia .....	205
7.6.5. Variables independientes: Condiciones marco .....	207
7.6.5.1. Financiación.....	207
7.6.5.2. Políticas gubernamentales: reducción obstáculos por tasas y burocracia.....	215
7.6.5.3. Programas gubernamentales: fomento creación y crecimiento empresas.....	219
7.6.5.4. Normas sociales y culturales .....	227
<b>III. RESULTADOS DEL ESTUDIO COMPARATIVO: WASHTENAW Y BURGOS .....</b>	<b>235</b>
<b>CAPÍTULO 8. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS VARIABLES .....</b>	<b>237</b>
8.1. Variable dependiente: Interés por emprender.....	237
8.2. Variables independientes: Perfil.....	238
8.2.1. Género .....	238
8.2.2. Edad .....	239
8.2.3. Renta disponible .....	240
8.3. Variables independientes: Formación empresarial .....	242
8.3.1. Conocimientos empresariales.....	242
8.3.2. Capacidades para el emprendimiento .....	246
8.3.3. Metodologías .....	247
8.4. Variables independientes: Actitud ante el emprendimiento. ....	248
8.4.1. Motivación para emprender .....	248
8.4.2. Miedo al fracaso.....	249
8.4.3. Modelos de referencia .....	250

8.5. Variables independientes: Condiciones marco.....	251
8.5.1. Financiación .....	252
8.5.2. Políticas gubernamentales de reducción de obstáculos por tasas y burocracia.....	253
8.5.3. Programas gubernamentales: Fomento de la creación y el crecimiento de las empresas .....	253
8.5.4. Normas Sociales y Culturales .....	253
<b>CAPÍTULO 9. COMPROBACIÓN DE LAS HIPÓTESIS .....</b>	<b>255</b>
9.1. Hipótesis 1 .....	255
9.2. Hipótesis 2 .....	256
9.3. Hipótesis 3 .....	257
9.4. Hipótesis 4 .....	258
9.5. Hipótesis 5 .....	259
9.6. Hipótesis 6 .....	261
<b>IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....</b>	<b>265</b>
<b>CAPÍTULO 10. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....</b>	<b>267</b>
10.1. Variable dependiente: Interés por emprender.....	267
10.2. Variables independientes: Perfil.....	268
10.3. Variables independientes: Formación empresarial .....	269
10.4. Variables independientes: Actitud ante el emprendimiento .....	272
10.5. Variables independientes: Condiciones marco.....	276
<b>CAPÍTULO 11. CONCLUSIONES .....</b>	<b>279</b>
<b>CAPÍTULO 12. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>289</b>
12.1. Delimitaciones del estudio .....	289
12.2. Futuras líneas de investigación.....	290
<b>FUENTES DOCUMENTALES.....</b>	<b>293</b>
1. Normativa Legal.....	293
2. Bibliografía.....	296
3. Referencias en internet .....	329
<b>ANEXOS.....</b>	<b>331</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 - Calendario de implantación de la LOMCE

Tabla 2 - Distribución sectores económicos 2013

Tabla 3 - Relación entre población y edad de los participantes

Tabla 4 - Relación entre sexo y edad de los participantes

Tabla 5 - Relación entre población y titularidad del centro de los participantes

Tabla 6 - Distribución de Etapas educativas Washtenaw/Burgos. 2013/2014

Tabla 7 - Comparativa asignaturas ESO Washtenaw/Burgos. 2013/2014

Tabla 8 - Comparativa asignaturas Primer curso Bachillerato Washtenaw/Burgos.

Tabla 9 - Comparativa asignaturas Segundo curso Bachillerato Washtenaw/Burgos.

Tabla 10 - Relación entre interés por emprender y procedencia de los participantes

Tabla 11 - Relación entre interés por emprender y sexo de los participantes

Tabla 12 - Comparativa contenidos financieros Burgos/Washtenaw 2013

Tabla 13 - Distribución de Medias entre Interés en Emprender y Educación Financiera

Tabla 14 - Resumen Regresión Interés por emprender y capacidades

Tabla 15 - Resumen Regresión Interés por emprender y metodología práctica

Tabla 16 - Resumen Regresión Educación Financiera y motivación por oportunidad o por autoempleo

Tabla 17 - Distribución de Medias entre Miedo al Fracaso y Educación Financiera

Tabla 18 - Resumen Regresión Educación Financiera y condiciones marco:

Financiación, Burocracia, Soporte institucional y normas sociales y culturales.

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Distribución sectorial Castilla y León y Burgos. 2011

Figura 2. Distribución sectorial Michigan y Washtenaw. 2013

Figura 3. Tasas de desempleo Michigan y Washtenaw /Castilla y León y Burgos. 2014

Figura 4. Renta per cápita Michigan y Washtenaw /Castilla y León y Burgos. 2013

Figura 5. TEA (Total Entrepreneurial Activity). 2013

Figura 6. Tasa de empresarios con empresas consolidadas. 2013

Figura 7. Gastos Educación per cápita USA/ España. 2006 – 2010

Figura 8. Gastos Educación Nivel Nacional USA /España. 2001 - 2011

Figura 9. Porcentaje de alumnos en centros públicos Michigan/Castilla y León 2014

Figura 10. Ratio alumnos por profesor Michigan/Burgos 2014

Figura 11. Índice de percepción de oportunidad. 2013

Figura 12. Emprendimiento potencial. 2013

Figura 13. TEA específica por género. 2013

Figura 14. TEA específica por edad. 2013

Figura 15. TEA específico para la población según nivel de renta. 2013

Figura 16. TEA por nivel educativo. 2013

Figura 17. Disponibilidad de Educación Financiera (EF). 2012

Figura 18. Integración de la EF en el currículo escolar como asignatura específica.

Figura 19. Integración de la EF en el currículo escolar como contenido transversal.

Figura 20. Índice de percepción de capacidades para emprender. 2013

Figura 21. Emprendimiento según oportunidad o necesidad. 2013

Figura 22. El miedo al fracaso como obstáculo al emprendimiento. 2013

Figura 23. Modelos de referencia. 2013

Figura 24. Porcentaje interés emprendimiento en jóvenes por género

Figura 25. Relación entre interés emprendimiento en jóvenes y edad

Figura 26. Relación entre dinero disponible y edad de los participantes Washtenaw

Figura 27. Relación entre dinero disponible y edad de los participantes Burgos

Figura 28. Percepción de la falta de educación como obstáculo por edad

Figura 29. Conocimientos para el emprendimiento. Washtenaw / Burgos

Figura 30. Capacidades para el emprendimiento. Washtenaw / Burgos

Figura 31. Metodologías en educación para el emprendimiento. Washtenaw / Burgos

Figura 32. Motivaciones para emprender

Figura 33. Percepción en los estudiantes del fracaso como obstáculo por edad

Figura 34. Relación interés emprendimiento en jóvenes y familiares emprendedores

Figura 35. Obstáculos para emprender

Figura 36. ANOVA entre Interés en emprendimiento y Educación Financiera

Figura 37. ANOVA entre Miedo al Fracaso y Educación Financiera





## ÍNDICE DE ACRÓNIMOS

ADE – Agencia de Innovación, Financiación e Internacionalización de Castilla y León

ASCRI – Asociación Española de Entidades de Capital Riesgo

BANCAL – Red de Inversores y Emprendedores de Castilla y León

BOE – Boletín Oficial del Estado

CCAA – Comunidades Autónomas

CEAJE – Confederación Española de Jóvenes Empresarios

CEEI – Centro Europeo de Empresas e Innovación

CDTI – Centro para el Desarrollo Tecnológico Industrial

CESE – Sociedad Europea de Educación Comparada

CINE – Clasificación Internacional Normalizada de la Educación

CISE – Centro Internacional Santander Emprendimiento

CIES – Comparative and International Education Society

DECA – Distributive Education Clubs of America

EFC – Condiciones Marco para el emprendimiento / Entrepreneurial Framework  
Conditions

EICC – Entidades de Inversión Colectiva de tipo cerrado

ENISA – Empresa Nacional de Innovación, S.A.

ERC – Entidades de Capital-Riesgo

ESBAN – Red Española de Business Angels

ESO – Educación Secundaria Obligatoria

EPO – Educación Primaria Obligatoria

EUROSTAT – Estadísticas Oficiales de la Comunidad Europea

FEDER – Fondo Europeo de Desarrollo Regional

FEI – Fondo Europeo de Inversiones

FP – Formación Profesional

FWI – Instituto de la Familia y el Trabajo

GEM – Global Entrepreneurship Monitor

GERA – Global Entrepreneurship Research Association

GIDE – Grupo de Investigación en Dirección de Empresas

ICO – Instituto de Crédito Oficial

INE – Instituto Nacional de Estadística

INFE – International Network on Financial Education

JA – Junior Achievement

JASEM – Junior Achievement of Southeastern Michigan

MECD – Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

OCDE – Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

ONG – Organización no Gubernamental.

OTC – Oficina de Transferencia del Conocimiento

OTRI – Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación

PIB – Producto Interior Bruto

PISA – Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes

PYME – Pequeña y Mediana Empresa

SBA – Small Business Administration

TEA – Total Entrepreneurial Activity

UBU – Universidad de Burgos

UE – Unión Europea

UNED – Universidad Nacional de Educación a Distancia

UNESCO – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la  
Cultura

USA – Estados Unidos de América.



# INTRODUCCIÓN

## 1. Planteamiento del estudio

El informe PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes) define la competencia financiera como:

[...] el conocimiento y la comprensión de conceptos y riesgos financieros, y las destrezas, motivación y confianza para aplicar dicho conocimiento y comprensión con el fin de tomar decisiones eficaces en distintos contextos financieros, para mejorar el bienestar financiero de los individuos y la sociedad, y permitir su participación activa en la vida económica (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2013, p.12).

La importancia de la competencia financiera viene determinada precisamente por ese otro concepto introducido en la definición el “bienestar financiero”. La reciente crisis económica, que ha azotado a numerosos países de forma desigual, pero sin duda ha sido extremadamente intensa en España, ha puesto de manifiesto la urgente necesidad de que los ciudadanos tengan una formación financiera básica que les permita adoptar decisiones acertadas para su bienestar financiero, que conducirá a su tranquilidad y a su bienestar general.

El documento de la OCDE/INFE (International Network on Financial Education) titulado *High-level Principles on National Strategies for Financial Education* (2012), refleja la

preocupación de los Estados a nivel mundial por dotar a sus ciudadanos de una competencia financiera.

La mayor esperanza de vida de los individuos está provocando dos cambios cruciales, por un lado, en los sistemas de pensiones, pasando a ser necesario el ahorro privado para complementar los sistemas estatales. Estos planes de pensiones a su vez se ven sometidos a los vaivenes de los mercados financieros sin que los suscriptores de los mismos conozcan su funcionamiento. Por el otro, las familias tienen que hacer frente a los crecientes gastos sanitarios y a seguros sanitarios que se encarecen a edades avanzadas. También los sistemas de salud públicos buscan sistemas de co-pago de los usuarios. Los ciudadanos deben estar preparados para afrontar estos retos (Aldecoa & Valero, 2013).

Las recientes crisis económicas han puesto sobre la mesa problemas a los que conduce esa falta de educación financiera, como los elevados índices de endeudamiento y la falta de conocimiento de las implicaciones que los mismos suponen, la despreocupación por la situación económica del mañana, inmersos en una sociedad que valora tan sólo el momento presente, que busca lo inmediato con el menor esfuerzo posible (Gómez-Bezares, 2014).

Así mismo, la proliferación del número de entidades bancarias y otros agentes financieros, tanto físicos como on-line, la diversificación y complejidad de los productos financieros ofrecidos, la globalización de los propios mercados, se convierten en factores con los que conviven cada día los ciudadanos de todos los países. Las

personas mejor formadas tienen mejor acceso a instrumentos financieros que les ofrecerán rentabilidad mayor.

Por otra parte, la edad a la que los jóvenes han de enfrentarse a sus primeras decisiones financieras cada día es más temprana: contratos de telefonía móvil, compras on-line, seguros de viaje, seguros médicos, tarjetas de crédito, préstamos para estudios, son por ejemplo, productos de los que son clientes los jóvenes.

En España el reciente Real Decreto 1105/2014 señala que hoy cobran más valor, si cabe, los conocimientos económicos por la importancia de contar con ciudadanos solventes e informados. La norma destaca la trascendencia social de la economía pues su conocimiento “contribuye a fomentar la mejora en la calidad de vida, el progreso y el bienestar social”. El estudio de la economía proporciona junto con la formación técnica, una serie de competencias en trabajo en equipo, habilidades de comunicación, iniciativa y liderazgo, así como el estímulo del espíritu emprendedor.

Numerosos sistemas educativos han optado por introducir una asignatura en el currículo, con el fin de dotar a la población de una cultura básica que les permita adoptar acertadas decisiones financieras en la edad adulta. En EEUU desde 1957 se han ido aprobando mandatos para incorporar asignaturas de contenido financiero. En el Estado de Michigan es materia obligatoria desde 1979.

Un análisis de los distintos sistemas educativos europeos, nos permite constatar que nuestros vecinos también creen que es posible dotar a los jóvenes de una cultura financiera básica y apuestan en sus currículos por introducir asignaturas de contenido económico.

En el trabajo *Education and Savings: The long-term effects of High School Financial Curriculum Mandates*, (Bernheim, Garret, & Maki, 1997) se estudia la influencia de esta educación financiera en los High School americanos en los comportamientos financieros posteriores, ya en la edad adulta. En concreto, se comparan los niveles de endeudamiento, llegando a la conclusión de que las personas que han recibido esta educación a una temprana edad, en su vida adulta son más precavidos tendiendo más al ahorro y con niveles de endeudamiento menores.

Esta inclusión de la Educación Financiera como parte del currículo obligatorio, no nace pues motivada por el interés de las autoridades educativas en promover el emprendimiento, sino como se ha dicho anteriormente, de la preocupación por la falta de cultura financiera en la sociedad.

No obstante, englobada en ese concepto amplio de educación financiera, los Estados han incorporado también la adquisición de conocimientos y habilidades con la finalidad de fomentar el espíritu empresarial y el mundo de la empresa en general, como parte de los programas educativos en la etapa de primaria, secundaria o superior.

En las últimas décadas del siglo XX, el espíritu empresarial ganó un mayor reconocimiento entre los economistas como un importante motor de la mejora del bienestar de la sociedad (Coduras, Levie, Kelley, Saemundsson, & Schott, 2010).

En todo el mundo, los gobiernos han reconocido la importancia de su papel en la motivación de los individuos para percibir y desarrollar nuevas oportunidades que pueden promover cambios positivos y generar crecimiento económico en sus sociedades (Blenker, Dreisler, Faergemann, & Kjeldsen, 2008).



Este espíritu emprendedor se ve ahora como la principal fuente de innovaciones en casi todas las industrias, lo que lleva al nacimiento de nuevas empresas y al crecimiento y diversificación de las ya establecidas.

La importancia de la educación y la formación empresariales se destaca en el Informe de la Iniciativa Mundial de Educación del Foro Económico Mundial (2009), donde se afirma que el emprendimiento nunca ha sido tan importante como lo es hoy en día, ya que el mundo se enfrenta a desafíos que se extienden mucho más allá de la economía global. El espíritu empresarial puede tener un necesario impacto en el crecimiento, la recuperación y el progreso de la sociedad mediante la innovación y la generación de empleo. El mundo necesita de individuos emprendedores, para abordar problemas cada día más complejos, interrelacionados y que cambian rápidamente .

En el Informe Especial sobre la Juventud y el emprendimiento, del Global Entrepreneurship Monitor (Kew, Herrington, Litovsky, & Gale, 2013), se expone que Organizaciones como las Naciones Unidas o el Banco Mundial han puesto de manifiesto una serie de motivos por los que es necesario estimular el espíritu empresarial de los jóvenes:

- Es una opción para crear empleo para los jóvenes.
- Los jóvenes emprendedores tienden a contratar compañeros jóvenes.
- Los jóvenes empresarios son muy receptivos a las nuevas oportunidades económicas y las tendencias.
- Los jóvenes son activos en sectores de alto crecimiento.

- Los jóvenes son más innovadores y con frecuencia crean nuevas formas de trabajo independiente.
- Los jóvenes con habilidades y conocimientos empresariales que son trabajadores por cuenta propia, sienten una mayor "satisfacción con la vida" y los que no, son trabajadores más competentes.
- El emprendimiento ofrece a los jóvenes desempleados o desanimados una oportunidad para encontrar un modo de vida y la oportunidad de integrarse en sociedad.
- La educación empresarial ayuda a los jóvenes a desarrollar nuevas habilidades que se pueden aplicar a otros retos en la vida. Se trata de habilidades no cognitivas que les beneficiarán en otras facetas de la vida, tanto si tienen como si no, intenciones de continuar y convertirse en empresarios, tales como: el reconocimiento de oportunidades, la innovación, el pensamiento crítico, la capacidad de recuperación, la toma de decisiones, el trabajo en equipo y el liderazgo.

En España la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, ha modificado el artículo 6 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, para definir el currículo como la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas. Esta norma recoge el fomento del espíritu emprendedor desde las primeras etapas educativas e incorpora específicamente, ya en la etapa de secundaria, asignaturas de Educación Empresarial.

La implantación de esta norma es gradual, según se recoge en la Tabla 1. En el curso 2015-2016 se comenzarán a impartir estas asignaturas en el primer y tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el 2016-2017, continuarán en el segundo y cuarto curso.

Tabla 1

*Calendario de implantación de la LOMCE*

	2014 / 2015	2015 / 2016	2016 / 2017
Educación Primaria	1º, 3º, y 5º	2º, 4º y 6º	
Formación Profesional Básica	1º	2º	
Educación Secundaria		1º y 3º	2º y 4º
Bachillerato		1º	2º

Habrà por tanto que esperar a la completa implantación de la LOMCE, para poder analizar el impacto de las nuevas asignaturas introducidas en Secundaria.

No obstante, esto nos brinda la posibilidad de comparar el interés que en emprender poseen los estudiantes de secundaria, expuestos a una educación empresarial formal incipiente y donde las actuaciones de fomento del espíritu emprendedor han sido limitadas, con otra donde esta educación ya ha alcanzado un grado de madurez notable.

Los objetivos que nos proponemos en esta investigación se centran en conocer y explicar la situación de la educación empresarial en la etapa de Educación Secundaria

por una parte, en el condado de Washtenaw, dentro del Estado de Michigan (Estados Unidos de América) y por otra, en la provincia de Burgos dentro de la Comunidad Autónoma de Castilla y León (España), para entender cómo afecta dicha educación al interés en el emprendimiento de los estudiantes.

Con esta investigación nos integramos en el conjunto de círculos científicos que en estos momentos están estudiando el tema y que muestra su fecundidad heurística y potencial innovador.

Durante los últimos años, se han incrementado notablemente los grupos de investigación que, impulsados tanto por las universidades como por las administraciones y otros organismos (internacionales, nacionales, autonómicas,...) pretenden analizar los diferentes condicionantes, características y consecuencias derivadas del fenómeno del emprendimiento, prestando especial atención a sus implicaciones políticas, económicas, sociales y personales.

Dentro del contexto español, cabe destacar los dirigidos por los profesores García Villaverde (Universidad de Castilla La Mancha), Salas Fumás (Universidad de Zaragoza), Céspedes Lorente (Universidad de Almería), Paloma Miratvilles (Universidad de Barcelona), María Ripollés (Universidad Jaume I), García Rodríguez y Díaz Armas (Universidad de la Laguna), Fuentes Fuentes (Universidad de Granada), Esteban Lloret y Rubio Bañón (Universidad de Murcia), Cuevas Rodríguez y Cabello Medina (Universidad Pablo Olavide), González Álvarez (Universidad de León), García Cabrera y García Soto (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria), Cardone Riportella (Universidad Carlos III), Díaz Casero (Universidad de Extremadura), Urbano

(Universidad Autónoma de Barcelona), Rodríguez Escudero y Martín Cruz (Universidad de Valladolid), así como en la propia Universidad de Burgos donde el grupo que acoge este proyecto de tesis doctoral, está desarrollando un proyecto de I+D+i financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

## **2. Estructura del trabajo**

Teniendo como metodología la comparación, sin perder de vista el objetivo propuesto, se estructurará esta tesis en tres partes principales y un apartado final de discusión y conclusiones.

La primera parte constituye el MARCO TEÓRICO en el que se fundamenta el estudio y que nos permitirá acercarnos a la literatura científica sobre el tema para conocer sus principales aportaciones. Este marco teórico está dividido en tres capítulos.

En el primer capítulo, trataremos de definir el concepto de emprendimiento, a través de la visión que del propio concepto de emprendedor han ido aportando los autores en la literatura.

A través de aquí llegaremos al planteamiento de cómo entender el emprendimiento dentro de la educación pre-universitaria y la diferenciación entre el espíritu emprendedor y el espíritu empresarial.

Dedicaremos el capítulo segundo a hacer un repaso de diferentes estudios que sobre el impacto que la educación empresarial tiene en los jóvenes, han realizado algunos investigadores y se analizará el modelo del Global Monitor Entrepreneurship (GEM),

modelo de referencia en él que se basará esta tesis. En este capítulo se explicará el diseño y los indicadores utilizados por el GEM y se pondrá especial énfasis, en el Informe Especial que este grupo de investigación ha realizado sobre el efecto de la educación empresarial.

La segunda parte de esta tesis presenta el MARCO EMPIRICO, organizado a su vez en cinco capítulos.

El capítulo tercero recoge los indicadores que ayudan a comprender la situación demográfica y económica de los dos territorios, la provincia de Burgos y el condado de Washtenaw, escogidos para este trabajo de investigación. Se compararán los indicadores de la actividad emprendedora, la Tasa de emprendimiento potencial, la TEA (Total Entrepreneurial Activity) y la Tasa de empresarios con empresas consolidadas, a nivel nacional, regional y local.

En el cuarto capítulo, se analizarán los indicadores referentes a la Educación Secundaria en Washtenaw y Burgos, para situarnos en el contexto de las diferencias y similitudes existentes en ambos territorios.

Se dedica el capítulo quinto al estudio de las actuaciones encaminadas al fomento del espíritu emprendedor y del espíritu empresarial en las etapas de primaria, secundaria y bachillerato en los dos espacios.

En este capítulo se estudiarán también los contenidos de las asignaturas de educación empresarial en ambos espacios, destacando las novedades planteadas por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa, la Ley

Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación y las modificaciones que la aprobación de esta norma ha introducido en las etapas de Primaria, Secundaria y Bachillerato.

Finalizará este capítulo exponiendo una serie de experiencias en ambos territorios, que pueden ser tomadas como ejemplos de buenas prácticas por su originalidad y su excelente valoración entre los alumnos, el personal docente y los padres involucrados en las mismas.

El capítulo sexto está dedicado a los objetivos y a las hipótesis de trabajo formuladas y el séptimo a la metodología de la comparación, donde se profundizará en la Educación comparada y la metodología comparativa que servirán de soporte a este trabajo de investigación, en el diseño de la investigación, el procedimiento, los participantes y los instrumentos de medida.

En este capítulo se revisarán las variables dependiente e independientes del estudio. Se analizarán los indicadores de perfil de las personas involucradas en el proceso emprendedor, entre ellos: la edad, la educación recibida, la renta disponible y el género, viendo si tiene más presencia el emprendimiento masculino que el femenino. Por último se explicarán las diferentes motivaciones y obstáculos que condicionan el emprendimiento, definidos según el modelo GEM.

La tercera parte está constituida por LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO COMPARATIVO de la investigación y está conformada por dos capítulos.

El capítulo octavo se dedica al análisis descriptivo de las variables.

A través de la encuesta realizada en Burgos y en el condado de Washtenaw, se estudiará el interés de los estudiantes de secundaria frente al emprendimiento. Este indicador proviene de la pregunta directa planteada a los estudiantes “Valora tu interés en el emprendimiento del uno a cinco” y servirá para comparar este interés en la muestra de estudiantes.

En este capítulo se trabajará con nuestra muestra de población, para comparar si existen diferencias en cuanto al género de aquellos estudiantes que han manifestado que el emprendimiento puede ser una opción profesional en el futuro. Puesto que el cuestionario se ha elaborado entre estudiantes de 13 a 17 años, también se distinguirá entre distintos tramos de edad referentes a la etapa secundaria alta y secundaria baja, para reflejar posibles diferencias.

Se estudiará la presencia de conocimientos financieros y de capacidades emprendedoras en nuestra población de estudio y las metodologías que mayor presencia han tenido en su educación, para entender la influencia que estas variables tienen, en la propensión a crear empresas.

Se buscará una respuesta a si el miedo al fracaso, como un obstáculo al emprendimiento, es un factor que se presenta posteriormente en la etapa adulta o si ya los jóvenes estudiantes manifiestan que el miedo a fracasar, frena sus intenciones de emprender y si la educación empresarial influye en reducir este factor.

Por lo que se refiere a los modelos de referencia, se estudiará si el hecho de que existan emprendedores cercanos entre los parientes más próximos, supone un factor que influye positivamente en el interés por emprender de los jóvenes.



Por último se analizará cómo influye la Educación Empresarial en la percepción que de las condiciones marco tienen los estudiantes.

Dedicaremos el capítulo noveno a la comprobación de las hipótesis formuladas en la investigación.

Se finaliza esta tesis, son el bloque de DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES FINALES en el que, a lo largo de tres capítulos, se expondrán la discusión de los resultados, las conclusiones, las limitaciones del estudio y se formularán algunas propuestas de futuras líneas de investigación y de actuación.

Las tablas y gráficas de esta investigación son de la elaboración propia recogiendo los datos proporcionados de las fuentes que se especifican.



## I. MARCO TEÓRICO



## CAPÍTULO 1. EL CONCEPTO DE EMPRENDIMIENTO

### 1.1. El concepto de emprendedor

Se iniciará esta aproximación al concepto por la propia definición que la Real Academia Española de la Lengua da al término emprendedor- emprendedora: Aquel que emprende con resolución acciones dificultosas o azarosas y se define el verbo emprender como: acometer y comenzar una obra, un negocio, un empeño, especialmente si encierran dificultad o peligro.

Sanjuán y Muñoz (2013) propone acudir a la etimología de la palabra (*in prehendendo-ensum*) coincidente con descubrir, ver, percibir, darse cuenta de, atrapar.

Para el GEM, el emprendedor es la persona que está inmersa en el proceso de creación de una empresa o en sus primeras fases de consolidación. Puede ser independiente o autónomo, si lo hace por cuenta propia, o corporativo, si forma parte de su trabajo habitual como empleado de otra empresa.

Se analizará el término a la luz de las aportaciones de tres economistas que han influido notablemente en la configuración del concepto inicial de emprendedor: Cantillon, Jean-Baptiste Say y Joseph Schumpeter.

El francés Cantillon (1755) fue quien introdujo este concepto para referirse a las actividades económicas partiendo de la clasificación de los agentes económicos en tres grupos diferenciados: Propietarios de la tierra, Prestamistas y Emprendedores, y define

al emprendedor como el agente que compra los medios de producción a ciertos precios y los combina en forma ordenada para obtener de allí un nuevo producto.

Vara (2006) considera que de acuerdo al modelo de Cantillon, el emprendedor se caracteriza por asumir el riesgo de aprovechar una oportunidad para generar una utilidad que le beneficia.

El concepto desarrollado por Cantillon considera que el emprendedor es quien tiene la capacidad de procesar información y transformarla en conocimiento, constituyéndose como su principal medio de actuación.

Para Burnett (2000) fue el economista francés Say quien describió al “entrepreneur” como un individuo líder, previsor, tomador de riesgos y evaluador de proyectos, y que moviliza recursos desde una zona de bajo rendimiento a una de alta productividad. Este autor afirma que un país dotado de comerciantes, industriales y agricultores será próspero. Say inició su estudio haciendo una distinción entre el capitalista y el emprendedor, así como entre el proveedor de capitales y el coordinador del proceso de generación de riqueza. De acuerdo con Rothbard (2012), Say asocia al emprendedor con la innovación, al considerarlo un agente de cambio. Para este autor, la esencia del emprendedor consiste en entender los mecanismos de funcionamiento del mercado, y luego, transferir ese conocimiento a la oferta de productos comercializables que satisfagan las necesidades de la demanda.

Según Burnett (2000) Alfred Marshall, en 1880, añadió a los factores tradicionales: tierra, trabajo y capital, uno más: la organización, y la definió como el factor coordinador, el cual atrae a otros factores y los agrupa. El emprendimiento es el

elemento que está detrás de la organización. Los emprendedores son líderes por naturaleza que están dispuestos a actuar bajo las condiciones de incertidumbre que causa la ausencia de información completa.

Schumpeter (1942) define al emprendedor como una persona dinámica y fuera de lo común, que promueve nuevas combinaciones o innovaciones. La función de los emprendedores es reformar o revolucionar el patrón de producción al explotar una invención, o mas comúnmente, una posibilidad técnica no probada, para producir un nuevo producto o uno viejo de una nueva manera; o proveer de un material nuevo o reorganizar una industria.

Fue uno de los primeros economistas que habló de los emprendedores como los agentes de transformación y utiliza el término emprendedor, para referirse a aquellos individuos que con sus acciones causan inestabilidades en los mercados.

Según este autor, el equilibrio clásico, sería obstaculizado por las acciones de los emprendedores, que tratan de obtener un lugar en el mercado, por medio de la introducción de alguna innovación. La actividad de estos agentes emprendedores provoca un desequilibrio temporal y esto a su vez origina un cambio estructural de las actividades productivas presentes. Los emprendedores estarían motivados a arriesgarse, con la vista puesta en las ganancias que pueden obtener. Son individuos innovadores que buscan oportunidades de lucro. Ellos alteran el status quo, obligando a los empresarios ya establecidos a reaccionar ante la amenaza de una competencia emergente, esto provoca la creación de otras innovaciones, ya que las anteriores

habrían sido difundidas, y de esta manera el proceso se retroalimenta y contribuye a una mayor productividad y por tanto, a un mayor crecimiento económico.

Sin la existencia de estos emprendedores que lleven a cabo innovaciones, la tasa de crecimiento estaría limitada al crecimiento de los factores de la producción y se dificultaría la generación de dicho proceso.

El emprendedor es por tanto un individuo innovador, aunque no necesariamente es quien descubre los conceptos o los inventa, sino quien los aprovecha económicamente.

Drucker (1985) define al empresariado innovador, como aquel que ve el cambio como una norma saludable. No necesariamente realiza el cambio él mismo, pero responde a él y lo explota como una oportunidad.

Acs, Audretsch, Braunerhjelm y Carlsson (2005) han considerado al emprendedor como el convertidor de conocimiento científico en conocimiento económico, representando una importante contribución al crecimiento económico.

Dyer (1993) propone desarrollar una teoría de la carrera empresarial e identifica al emprendedor, como la persona que tiene la habilidad para formar nuevas empresas. Define el concepto de carrera, como el hilo social en el curso de la vida de una persona, analizando la interacción del trabajo, la familia y los aspectos personales de la vida de los emprendedores, con la pretensión de evitar centrarse únicamente en roles laborales.

Plantea Dyer cuatro dimensiones de la carrera empresarial (Ortiz, Duque, & Camargo, 2008):



- Elección de carrera: ofrece una explicación sobre la elección de una ocupación en particular. Es la relación entre los factores individuales, sociales y económicos que influyen en las personas que crean una empresa.
- Socialización de carrera: describe las distintas experiencias socializadoras que inclinan a las personas a adoptar un rol emprendedor.
- Orientación de carrera: plantea los diferentes roles que el emprendedor puede adoptar.
- Progresión de carrera: recoge los conflictos que puede tener que afrontar el emprendedor a lo largo de su trayectoria y de sus diferentes roles.

Estas teorías economicistas buscan en la capacidad de la persona, la explicación que ha llevado, tanto a la decisión de emprender como al éxito de la empresa. Menos atención reciben las condiciones sociales y se inclinan por entender como emprendedor a la persona física que crea una empresa con ánimo de lucro, en el contexto de una economía de mercado.

En cambio, en un sentido amplio, un emprendedor es una persona que crea valor. Dicho valor no siempre es económico, pues existen otro tipo de emprendedores en todas las organizaciones. Son personas con aptitudes para innovar, descubrir y buscar soluciones a problemas concretos.

Así aparecen nuevas definiciones que incluyen el término emprendedor, como *intrapreneurship* o *corporate entrepreneurship* para denominar iniciativas que no dan lugar a una nueva empresa sino que se producen dentro de instituciones ya existentes.

Pinchot y Pellman (1999) utilizaron el término intrapreneurship para referirse al “espíritu empresarial” y hace referencia a los emprendedores dentro de las grandes empresas. Según estos autores, este espíritu es el que hace que surjan nuevos proyectos y negocios en el seno de las compañías. Otro concepto reciente es el de *emprendedores sociales*, cuya actividad se centra ante todo en la creación de valor social y/o ecológico. Según Pfeilstetter (2011) los emprendedores sociales crean organizaciones híbridas que emplean métodos de negocios, pero su resultado final es la creación de valor social.

Stevenson (1985), expresa que ser empresario no es lo mismo que ser emprendedor, la persona ha de innovar para poder ser considerado emprendedor. Innovar no implica sólo crear un nuevo producto, sino puede ser una innovación en el proceso o en la organización.

Para Pinchot (1985), los emprendedores son personas que sueñan y logran hacer realidad lo que imaginan.

Por lo que se refiere a este trabajo, en la encuesta realizada a los estudiantes, se les ofrece una sencilla definición de emprendedor, con el objetivo de que, dada la amplitud del concepto, todos los encuestados tomen la misma referencia. Así, se explica a los estudiantes que emprender es: crear tu propia empresa o autoemplearte, es decir, detectar una oportunidad de negocio, gestionar los recursos necesarios y asumir riesgos para contribuir a tu desarrollo profesional y socioeconómico.

## 1.2. Educación y emprendimiento.

Al igual que se ha realizado una aproximación al término emprendedor, se revisará el concepto de educación, según la diferenciación que sobre Educación formal, no formal, informal y aleatoria realiza la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2011).

Por *educación formal* se entiende la educación institucionalizada organizada por entidades públicas y organismos privados acreditados que, en su conjunto, constituye el sistema educativo formal del país. Deben ser programas reconocidos por las autoridades nacionales pertinentes o instancias equivalentes. La educación formal comprende principalmente la educación previa al ingreso al mercado de trabajo. Con frecuencia, la educación vocacional, la educación para necesidades especiales y algunos programas de educación de adultos se consideran parte del sistema nacional de educación formal.

Generalmente la educación formal se realiza en centros educativos y durante diferentes etapas que dan lugar a la trayectoria de escolarización.

La *educación no formal*, es también educación institucionalizada y organizada por un proveedor de educación. Representa un complemento a la educación formal de las personas dentro del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida. Su estructura no implica necesariamente una trayectoria continua. La educación no formal puede ser de corta duración y se imparte bajo la forma de cursos, seminarios o talleres.

La educación no formal puede cubrir programas que contribuyen a la alfabetización de jóvenes y adultos y a la educación de niños no escolarizados, así como programas de enseñanza de habilidades básicas para la vida, de destrezas laborales o los relacionados al desarrollo social y cultural. Asimismo, puede incluir iniciativas de capacitación en el lugar de trabajo destinadas a reforzar o adaptar certificaciones y destrezas ya existentes, capacitar para el empleo a personas no económicamente activas y, en ciertos casos, representar trayectorias alternativas a la educación formal. Por último, la educación no formal puede incluir actividades de aprendizaje con fines de desarrollo personal y, por lo tanto, no está exclusivamente vinculada con aspectos laborales.

El *aprendizaje informal* es una modalidad de aprendizaje intencionada o deliberada, aunque no institucionalizada y menos estructurado que en los casos de la educación formal y no formal, incluso pueden ser autodirigidas o dirigidas por la familia o la comunidad.

El *aprendizaje imprevisto o aleatorio*, es decir, las diversas formas de aprendizaje que no se encuentran organizadas o que comprenden actividades de comunicación que no han sido diseñadas con el fin de producir un aprendizaje. El aprendizaje imprevisto o aleatorio puede ocurrir como consecuencia del diario quehacer, o de eventos como una reunión, una transmisión de radio o televisión que no constituyen un programa educativo.

Los estudiantes de secundaria reciben por tanto educación empresarial por muy diversas vías, no sólo la educación formal recibida en los centros escolares, sin embargo, es en ésta última en la que se centrará este estudio comparativo.

Es indudable que el emprendedor ha adquirido hoy día un protagonismo social y las aptitudes, conocimientos y habilidades que se presumen en las personas emprendedoras, se han convertido en un modelo a imitar.

No obstante, cuando se plantea el trío de palabras: menores, educación, economía; inmediatamente saltan las alarmas y surge el encendido debate sobre si es necesario o no educar a los niños en conceptos económicos en la escuela y a partir de qué edad.

Tan solo es necesario darse una vuelta por páginas web, foros y comentarios de las redes sociales, para tomar conciencia de la existencia de dos posturas opuestas, en un interesante debate moral: Educación financiera sí o no.

Puede compararse este enfrentamiento a controversias hoy ya casi superadas y que en otros momentos se plantearon en nuestra sociedad, como fueron la educación sobre sexualidad o la prevención de la drogodependencia.

Asociaciones de empresarios, colegios de economistas, abogados, agentes financieros, escuelas de negocios, y autoridades públicas del ámbito económico: Consejerías de Economía, Agencias de desarrollo económico, etc... abogan por educar a los estudiantes en aspectos económicos hasta hoy olvidados del currículo de las enseñanzas primaria y secundaria. Las razones expuestas son contundentes, y se analizarán a lo largo de este trabajo de investigación.

Estas ideas, se materializan en ocasiones en propuestas varias que saltan a las páginas de periódicos, revistas e informativos, como por ejemplo la Confederación Española de Jóvenes Empresarios (CEAJE) solicitó el 11 de Abril del 2013 al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte la puesta en marcha del Proyecto Ciudad de los niños empresarios, un aula móvil itinerante con establecimientos comerciales, donde los niños tienen la oportunidad de conocer cómo se trabaja en una empresa, de ganar un sueldo y de actuar como empresarios y consumidores (El Economista, 2013).

Propuestas como esta, llevadas al interior de las aulas, preocupan a un sector de educadores, padres, estudiantes y consejos escolares. Pueden ser vistas como una amenaza de adoctrinamiento de un neocapitalismo que se introduce cada vez más en las entrañas de la sociedad, desplazando a otros valores como la solidaridad, la caridad o la protección del medio ambiente. Estos quedan relegados a valores de segunda clase, siempre al servicio de los intereses económicos, que son el motor de las sociedades de éxito.

Otros son los motivos aducidos desde el ámbito escolar para rechazar la introducción no solo de la educación empresarial, sino también del fomento del espíritu emprendedor en las aulas como expone Díaz-Pericles entrevistado por los expertos del GEM “[...] el desconocimiento; la creencia de que es imposible; la creencia de que la educación emprendedora es educación empresarial y, por tanto, rechazo absoluto; la creencia de que es un tema para cuando los alumnos sean mayores y la comodidad del profesorado y del equipo directivo de los centros educativos” (GEM, 2014, p. 129). A estos hay que añadir la falta de tiempo y de materiales, así como de formación del profesorado, que

son también un claro impedimento para fomentar el desarrollo de contenidos emprendedores en las aulas.

El otro debate que surge es, si los rasgos que caracterizan al emprendedor, tales como la capacidad de liderazgo o la de asumir riesgos, pueden o no enseñarse con éxito en el ámbito escolar, o a la consabida pregunta de: el empresario ¿nace o se hace? Podríamos añadir una tercera opción: el empresario ¿nace, se hace a sí mismo o se forma?

En este punto se pueden diferenciar dos aspectos, por una parte las denominadas aptitudes para emprender y por otro lado, los conocimientos necesarios.

Existe controversia respecto a si ciertas aptitudes como la capacidad de asumir riesgos, se pueden enseñar o no en el ámbito escolar. Hay quienes consideran que son características innatas mientras para otros, se van adquiriendo a lo largo de la vida mediante un proceso de socialización donde intervienen factores familiares, económicos, educativos y culturales.

El niño después de la socialización primaria en familia, cuando comienza su socialización secundaria en sociedad, aprende nuevas normas de comportamiento y de convivencia (Berger & Luckman, 1984).

En ese sentido, puede observarse que las cualidades de los individuos se van formando a lo largo de su vida y que las características que el individuo posee en forma innata se van potenciando, atrofiando, o complementando, a medida que el individuo se va socializando. Podría pensarse que el ser humano logrará

desarrollar un espíritu emprendedor en la medida que su proceso de socialización lo acompañe en ese camino. De esta manera cobra vital importancia la educación. No será igual el comportamiento emprendedor de un individuo que en su proceso de socialización no ha recibido ningún ejemplo de espíritu emprendedor, al de aquel que sí ha podido observar y aprender actitudes propias de un emprendedor, tales como la búsqueda de caminos alternativos, la toma de riesgos, el aprovechamiento de las oportunidades, el pensar ideas innovadoras, el ser perceptivo y tener motivación (Formichella, 2004, p. 20).

Drucker (1985) afirma que el ser emprendedor no es un rasgo del carácter, sino una conducta. Según él, cualquiera que sea capaz de tomar decisiones puede aprender a ser un empresario innovador. Considera que la base del emprendimiento es teórica y no intuitiva. El emprendimiento resulta entonces un rasgo característico de un individuo o institución, pero no de personalidad.

Para otros autores como Garagorri (2009), estas competencias conforman un conjunto de cualidades personales, habilidades sociales y de planificación-gestión necesarias para actuar de forma autónoma.

El espíritu emprendedor, entendido como esta competencia transversal necesaria para el desarrollo personal de los individuos, se considera en España, como en el resto de países de la Unión Europea, un valor a fomentar en la educación de los jóvenes.

Por otra parte y por lo que se refiere concretamente a los conocimientos económicos y financieros, necesarios para la puesta en marcha de una empresa, aquí hay unanimidad en que sí pueden aprenderse. El ser humano es un ser educable, y las materias



económicas no son diferentes a cualquier otra. De igual modo que cualquier estudiante puede aprender los fundamentos básicos de un idioma, de la música o de la química, también puede aprender a diferenciar un activo de un pasivo, a interpretar un balance, a saber como funciona un préstamo o a planificar una inversión.

Una economía competitiva, precisa que los estudiantes vean en el emprendimiento y el trabajo por cuenta propia una opción más en su futuro laboral. En ellos reside la capacidad de crear nuevas empresas innovadoras, por ello debemos formar personas que puedan, no sólo ser trabajadores cualificados, sino también futuros emprendedores.

Al tiempo que las economías se van desarrollando, la mano de obra relativamente barata deja de ser una ventaja comparativa, y surge la necesidad de impulsar la iniciativa empresarial. Los países más desarrollados deben competir con la alta calidad de sus productos, la eficiencia, la creatividad y la innovación. La calidad y cantidad de la iniciativa empresarial se convierten en una fuente de ventaja competitiva nacional.

Por lo que se refiere al emprendimiento femenino, estudios como el de Langowitz y Minniti (2007) ponen de manifiesto que el emprendimiento es una fuente cada vez más importante de empleo para muchas mujeres. Su trabajo aborda una amplia muestra de personas de 17 países, con el objetivo de determinar qué variables influyen en la propensión empresarial de las mujeres. Junto con las variables demográficas y económicas se incluyeron también variables de percepción, gracias a éstas se demostró que las mujeres tienden a percibirse a sí mismas y al entorno empresarial en forma menos favorable que los hombres en todos los países de la muestra, independientemente de la motivación empresarial. Las conclusiones sugieren que las

variables de percepción pueden ser factores importantes que influyen en el comportamiento empresarial, por encima de otras de caracterización socioeconómica. Los autores urgen la necesidad de iniciar o mejorar la educación en el espíritu empresarial de los jóvenes ya que las bases de la iniciativa empresarial se dan en los años de formación (Ortiz et al., 2008). Por tanto la educación del espíritu empresarial, se convierte también en un elemento clave para mejorar la percepción que las mujeres tienen de sí mismas como futuras emprendedoras.

En España muchas eran las voces que reclamaban una formación financiera básica para todos los estudiantes, de ello se ha hecho eco la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) que mejora el tratamiento de esta materia en la etapa de Educación Secundaria.

El Real Decreto 1105/2014 lo justifica señalando que el estudio y la formación en economía se hacen absolutamente necesarios en un contexto muy globalizado, en el que las relaciones económicas son cada vez más complejas. La economía está presente en todos los aspectos de nuestra vida cotidiana, cualquier ciudadano necesita conocer las reglas básicas que explican los acontecimientos económicos y el lenguaje específico que es utilizado por los economistas y los medios de comunicación para analizar esos hechos. La realidad no puede entenderse correctamente sin considerar el comportamiento económico, individual y colectivo, de las personas en la búsqueda de la satisfacción de sus necesidades, así como la producción y organización de los bienes y servicios que se necesitan para ello, y la distribución de los recursos escasos.

Esta enseñanza promoverá ciudadanos más preparados para una sociedad en la que, si nos quitamos de los ojos la venda de la ingenuidad, la economía rige la mayor parte de las decisiones. Que esta enseñanza sea un factor positivo que promueva el nacimiento de un mayor número de emprendedores en la sociedad española, dependerá en parte del contenido y la calidad de la formación recibida, de ahí la importancia de esos aspectos.

### **1.3. Espíritu emprendedor y Espíritu empresarial**

Los diferentes conceptos “espíritu emprendedor” “espíritu empresarial” y su uso en ocasiones en los textos sobre emprendimiento como sinónimos, nos obliga a precisar estos términos.

*Espíritu emprendedor:* La Comunicación de la Comisión *Fomentar la mentalidad empresarial mediante la educación y la formación*, adoptada en febrero del 2006 y la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de Diciembre de 2006, consideran que el sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, es una de las ocho competencias clave que se han de inculcar en todas las fases de la educación y la formación.

La Comisión Europea define el sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor como “la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para

planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos” (Comisión Europea, 2009, p.10).

La iniciativa y el espíritu emprendedor son competencias genéricas de naturaleza transversal por lo que su proceso de enseñanza-aprendizaje debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento (Real Decreto 126/2014).

Las Administraciones educativas fomentarán las medidas para que el alumnado participe en actividades que le permitan afianzar el espíritu emprendedor y la iniciativa empresarial a partir de las aptitudes como la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico (Real Decreto 126/2014, p.19356).

Se entiende como una de aquellas competencias clave que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

*Espíritu empresarial:* El espíritu empresarial circunscribe los elementos del espíritu emprendedor citados, al ámbito exclusivo de la empresa como una manifestación concreta, de las tantas posibles, del espíritu emprendedor y se incorpora al segundo como una condición *sine qua non* para que se de el espíritu empresarial (GEM España, 2014).

El Procedimiento Best (Comisión Europea, 2009) establece que un programa puede considerarse de educación en espíritu empresarial si incluye al menos dos de los elementos siguientes:

- Desarrollo de los atributos personales y de las competencias (transversales) generales que conforman la base de la mentalidad y el comportamiento empresariales.
- Concienciación de los estudiantes de la posibilidad de optar por el trabajo por cuenta propia como opción laboral.
- Trabajo en proyectos y actividades empresariales prácticos, por ejemplo, dirección de mini empresas por estudiantes.
- Aportación de competencias y conocimientos empresariales específicos sobre la creación y la buena dirección de una empresa.

El estudio de la economía ayuda a los estudiantes a comprender la sociedad en la que viven, mejorando el entendimiento de los conceptos utilizados habitualmente en la economía y en el mundo empresarial y potencia el pensamiento crítico y el razonamiento. Además, contribuye a desarrollar la curiosidad intelectual, la capacidad analítica, el rigor y la amplitud de perspectivas al estudiar temas como el crecimiento, las desigualdades: pobreza y riqueza en el mundo, la educación, la salud o el medio ambiente (Real Decreto 1105/2014).



## CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN EMPRESARIAL

### **2.1. Estudios sobre el efecto de la educación empresarial en el fomento del espíritu emprendedor.**

La educación empresarial tiene sus raíces en lo que ahora se clasifican como países impulsados por la innovación.

Los primeros esfuerzos para ofrecer cursos de educación empresarial se atribuyen a Shigeru Fujii, de la Universidad de Kobe en Japón en 1938 (Solomon, Duffy, & Tarabishy , 2002) y Myles Mace en Harvard Business School en 1947 (Katz , 2003).

En la mayor parte de las economías impulsadas por la innovación se considera la educación empresarial como un aspecto clave y los gobiernos tienen programas que incorporan dichas enseñanzas en sus currículos.

El debate ya no está en si incluir o no la educación empresarial en el currículo, ahora la problemática se centra en la evaluación de los programas existentes, en el intercambio de las mejores prácticas, en identificar las limitaciones y proporcionar recomendaciones.

Desde hace más de 30 años, se han realizado numerosos estudios de evaluación de los programas de formación en la educación universitaria en países europeos. Sirvan de ejemplo los realizados por Gibb (1984) en el Reino Unido, o más recientemente los llevados a cabo por Klofsten en Suecia o por Klandt en países de habla alemana; fuera de Europa, también se han analizado los programas de formación en estudios como los

de Jones y English en el 2004 en Australia o Khan y Almoharby en el 2007 en Omán, entre otros muchos (Coduras et al., 2010).

La educación empresarial es una materia estable ya en muchos países y donde presenta mayor tasa de crecimiento es fuera de los países impulsados por la innovación. Por ejemplo Li, Zhang y Matlay (2003) analizaron que la educación empresarial está comenzando en China, donde es aún un concepto emergente.

Si bien existe una amplia literatura sobre la educación empresarial y la formación, faltan aún evidencias que demuestren la influencia de la formación en la actividad empresarial. Es necesaria una mayor comprensión sobre cómo los programas y estrategias de aprendizaje ayudan a desarrollar habilidades que conducen a la formación de nuevas empresas (Coduras et al., 2010).

El informe de la Iniciativa de Educación Global del Foro Económico Mundial argumentó que existe una fuerte evidencia de que el espíritu empresarial puede impulsar el crecimiento económico y, a su vez, aliviar la pobreza. Sin embargo, no se identifican estudios que relacionen específicamente la educación empresarial con el crecimiento económico (Foro Económico Mundial, 2009).

La mayoría de la literatura sobre el impacto de la educación empresarial y la formación se orienta hacia la influencia de la educación en la percepción de las habilidades, las actitudes y la intención de iniciar una empresa.

Un estudio de la Small Business Administration Office of Advocacy (Submit Consulting, 2009) expuso que los graduados universitarios que han recibido cursos de



emprendimiento son más propensos a elegir carreras relacionadas con los negocios, a trabajar en pequeñas empresas y a desarrollar invenciones patentadas o procesos, servicios o productos innovadores.

Las investigaciones han sugerido que la educación y la formación en el espíritu empresarial deberían influir positivamente en las acciones de mejora de las habilidades necesarias para iniciar y hacer crecer una empresa. Por ejemplo, la educación y la formación pueden mejorar la habilidad cognitiva para gestionar el complejo proceso de reconocimiento de la oportunidad y su evaluación (Schultz, 1959). También podrán explotar esas oportunidades económicas con mayor productividad y eficiencia (Mincer, 1974).

Las clases que proporcionan modelos a seguir y ejemplos del proceso de la iniciativa empresarial pueden dotar a las personas con la capacidad de reconocer, evaluar y dar forma a las oportunidades (Coduras et al., 2010).

Davidsson y Honig (2013) también sostienen que los emprendedores con mayores niveles educativos, disponen de mejores competencias para explotar con éxito las oportunidades que se les presenten.

También hay autores que afirman que la mejora en los niveles educativos incrementa la confianza personal de los individuos y reduce la percepción del riesgo y el miedo al fracaso, conduciendo a mayores tasas de emprendimiento (Shane & Venkataraman, 2000).

Por el contrario, Gatewood (1993) vio potenciales efectos negativos. Centrándose en la asistencia conjunta del sector público, sugirió que, si bien estos programas pueden mejorar las habilidades y métodos de resolución de problemas de los emprendedores potenciales, podrían desalentar a los emprendedores a los que se deniega la asistencia. Por otra parte, muchos de los que reciben formación no pueden iniciar sus negocios, ya que se dan cuenta de que no tienen los conocimientos adecuados o no encuentran una oportunidad viable.

La educación empresarial recibida puede ayudar a tener éxito a las empresas recién constituidas, si los altos índices de fracaso de las pequeñas y medianas empresas (PYME) son una consecuencia de la falta de formación, como sugieren Ibrahim y Soufani (2002).

Mientras que el conocimiento y las habilidades pueden aumentar el éxito de una empresa, estos recursos no se utilizarán, si no existe la motivación para iniciar un negocio. Actitudes e intenciones son tan importantes como los conocimientos (Souitaris, Zerbinati, & Al-Laham, 2007).

Numerosos estudios sobre la influencia de la educación y la formación de las actitudes han encontrado una relación positiva entre la educación recibida y el interés en la iniciativa empresarial. Los ejemplos incluyen investigaciones realizadas con estudiantes universitarios en Inglaterra (Souitaris et al., 2007), en Alemania por Walter y Dohse en 2009, en la educación post-secundaria por Hegarty en Irlanda del Norte y en Australia con los alumnos de secundaria matriculados en un programa de emprendimiento, estudiados por Peterman y Kennedy en 2003 (Coduras et al., 2010).

Sin embargo, otros estudios como el de Oosterbeek, en 2009, han observado una disminución de las intenciones después de los programas de educación de emprendimiento en una escuela holandesa (Coduras et al., 2010).

A la hora de medir la influencia de la educación en el emprendimiento, la literatura se ha basado tradicionalmente en variables cuantificables, como la creación de patentes y las tasas de creación de empresas (Dau & Cuervo-Cazurra, 2009).

No obstante en el estudio de Jiménez, Palmero, González-Santos, González-Bernaly y Jiménez (2015) se distingue entre diferentes modalidades de iniciativa empresarial, por una parte el emprendimiento formal, que se refiere a la creación de nuevas empresas registradas legalmente en un país (Klapper, Amit, Guillén, & Quesada, 2007) y el emprendimiento informal, que se centra en aquellas empresas que no están registradas legalmente y son en gran medida economía sumergida (Nystrom, 2008). Los empresarios de las economías desarrolladas generalmente crean empresas en el sector formal (Ahlstrom & Bruton, 2006), sin embargo el emprendimiento informal existe, en mayor o menor medida, en todos los países (Webb, Bruton, Tihanyi, & Ireland, 2013). De hecho, representa más de la mitad del total de la economía en algunos países (ILO, 2012), siendo el emprendimiento informal uno de sus componentes principales (Fiess, Fugazza, & Maloney, 2010).

Generalmente se ha considerado que existe una relación positiva entre emprendimiento formal y mayores niveles de educación recibida (Delmar, & Davidsson, 2000; McClelland, 1975; Van Gelderen, & Jansen, 2006).

El estudio de Jiménez, Palmero y Jiménez (2012), pone de manifiesto que si se atiende tanto al emprendimiento formal como al informal, la relación entre educación y emprendimiento puede ser muy diferente. No todas las modalidades de creación de empresas, se ven afectadas igualmente por los distintos niveles educativos, sino que, mientras el emprendimiento formal crece con la educación empresarial, el informal disminuye. El efecto total que hallan los autores de la educación en la creación de empresas es negativo.

Se resalta en esta investigación, la importancia de fomentar la educación empresarial debido precisamente a este carácter incentivador del emprendimiento formal y desincentivador del informal.

[...] debido a que algunos emprendedores informales que mejoren su formación pueden optar por un trabajo por cuenta ajena en lugar de formalizar su empresa, se deduce para aquellos países, como España, que desean incrementar los niveles nacionales de emprendimiento, la conveniencia de intensificar la incipiente incorporación de contenidos curriculares que fomenten la creatividad y la iniciativa personal y los orientados directamente a adquirir las competencias asociadas a la tarea de poner en marcha su propia actividad empresarial (Jiménez et al., 2012, p.24).

El trabajo de Jiménez et al. (2012) pone también sobre la mesa una interesante reflexión, sobre la importancia de la educación empresarial no solo para la activación económica, sino también como factor decisivo en el comportamiento ético de los futuros

emprendedores, que se inclinarán hacia la constitución de empresas formales frente a las informales.

Sin embargo, la educación empresarial tiene aún un largo camino por recorrer y numerosos autores han puesto de manifiesto que los niveles de conocimiento financiero entre los adolescentes, son muy elementales y en ocasiones inexistentes (Lusardi et al. 2010).

La literatura ha estudiado el impacto que la educación financiera ha tenido sobre los comportamientos de los estudiantes en su vida adulta y los resultados no son determinantes. Mientras algunos autores no encuentran un impacto significativo (Mandell & Klein, 2009), para otros es simplemente un factor muy heterogéneo debido a las diferencias entre escuelas y cursos recibidos (Lusardi et al., 2010). No obstante estos autores reconocen que aunque algunos estudiantes no se beneficiarán de la educación financiera recibida en la escuela, sostienen que el valor de los que se benefician es suficiente para justificar que se imparta esta educación con carácter general.

Estudios como el trabajo de Fernandes, Lynch y Netemeyer (2014) en los que se examinó a un grupo de estudiantes de secundaria que habían recibido un curso de gestión financiera, en los cuatro años anteriores, puso de manifiesto que los que tomaron el curso no tenían más cultura financiera, ni más orientación al ahorro, que aquellos que no lo habían recibido. El estudio plantea serias dudas sobre la eficacia a largo plazo de los cursos de educación financiera en la escuela secundaria y sugiere que los efectos de las intervenciones de educación financiera tienden a ser mínimos.

Existen también estudios que ponen de manifiesto que no es la educación recibida, sino el entorno familiar y concretamente los padres, el agente más decisivo a la hora de influir en las competencias financieras de los jóvenes, ya que con sus enseñanzas y sus comportamientos son un ejemplo para sus hijos (Pinto, Parente, & Mansfield, 2005).

Una crítica relacionada con las enseñanzas actuales sobre educación financiera es que llegan demasiado tarde (Batty, Collins, & Odders-White, 2015), los hábitos ya se han formado y las influencias sociales y familiares ya se han afianzado. La sugerencia de estos investigadores es comenzar la formación financiera antes en la escuela, incluyéndola en la etapa de Educación Primaria.

Los niños son a menudo el objetivo de los medios de comunicación que los invitan a participar activamente como consumidores. Además, los autores Batty, Collins y Odders-White (2015), basan sus conclusiones en que la enseñanza de los niños más pequeños tiene la ventaja añadida de que comienza con una "pizarra en blanco" en lugar de tratar de corregir los hábitos negativos o conceptos erróneos ya adquiridos u observados en casa. No obstante, hay pocas evaluaciones sobre la eficacia de los programas de educación financiera dirigidos a estudiantes de la Escuela Primaria.

Medir la importancia del factor educación empresarial, en el interés que los jóvenes muestran en el emprendimiento no es una cuestión sencilla, dado que ese interés se ve influido por un conjunto de circunstancias exógenas como el tipo de centro donde se haya estudiado o las condiciones socioeconómicas de la familia. Sin embargo, partiendo del modelo del GEM, se tratará de aportar valor analizando dos grupos de estudiantes, expuestos a la educación formal recibida en sus respectivos países,

observando como perciben las condiciones marco del emprendimiento y cómo éstas influyen en su interés por emprender.

## **2.2. El modelo GEM (Global Entrepreneurship Monitor)**

El proyecto GEM, se inició en el año 1998 por el Babson College y la London Business School. Se trata de un observatorio internacional cuyo modelo se basa en estudiar las relaciones entre las empresas establecidas, el emprendimiento y el crecimiento económico en el nivel nacional. Es un proyecto de investigación que analiza la actividad emprendedora, así como los factores que influyen en la creación de nuevas empresas (GEM, 2013).

Desde sus inicios el proyecto GEM ha tenido un marcado carácter internacional y dieciséis años después, mantiene el objetivo de establecer una red de estudio de la creación de empresas. El número de países participantes se ha ido incrementando de manera considerable a lo largo de los años.

En un primer momento el modelo GEM clasificó a los países según su economía en: países pobres y subdesarrollados, países emergentes y países altamente desarrollados. A partir del año 2009, se modifica esta clasificación para tener en cuenta una visión más amplia del emprendimiento. Desde entonces se agrupan en: países impulsados por los factores (su actividad principal desarrollar procesos de extracción de materias primas para exportar), países impulsados por la eficiencia (su actividad fundamental es la intensa producción apoyada por economías de escala) y países

impulsados por la innovación (se caracterizan por la producción de bienes y servicios nuevos con innovación y por la apertura de nuevos mercados) (GEM, 2009).

GEM está formado por un consorcio de equipos nacionales. Cada equipo está dirigido por una universidad local o institución académica. El equipo es el representante oficial a nivel nacional del proyecto. Es el responsable de la recogida de datos de GEM en el país correspondiente de forma anual, de la producción de un informe nacional con sus conclusiones y de actuar como punto de contacto.

En la reunión anual del GEM, se discuten los avances de la investigación y planifican el proceso de recogida de datos de la siguiente edición.

Las actividades de los equipos nacionales son coordinadas por un equipo central dentro de la Global Entrepreneurship Research Association (GERA), organización registrada como responsabilidad limitada sin ánimo de lucro en el Reino Unido. GERA está financiada por las cuotas del Equipo Nacional, y las contribuciones de las instituciones patrocinadoras.

GERA es sobre todo una organización virtual, con investigadores repartidos por todo el mundo utilizando la tecnología para comunicarse y gestionar el proceso de recopilación de datos.

En España 15 equipos de investigadores del entorno académico y empresarial, englobados en la Asociación RED GEM España, estudian el comportamiento de la dinámica emprendedora y publican el informe anual. Esta Red de investigadores está coordinada por el Centro Internacional Santander Emprendimiento (CISE) y cuenta con



el apoyo de 90 instituciones, empresas y organizaciones y con el patrocinio principal de Banco Santander, a través de Santander Universidades y de la Fundación Rafael del Pino (GEM España, 2013).

El proyecto investiga los siguientes temas:

- Las condiciones regionales, nacionales e institucionales que impulsan el sector empresarial.
- El potencial de los gobiernos para promocionar la actividad emprendedora.
- La relación existente entre las oportunidades de creación empresarial y la implicación de la población adulta en este proceso.
- Les diferencias que se observan a nivel internacional en los índices que miden la actividad empresarial.
- La estimación de la contribución del sector empresarial al crecimiento económico.

Este proyecto proporciona datos relevantes de los países participantes, y es el único que permite comparar internacionalmente los factores presentados, cuyos datos se alimentan a través de tres fuentes de información:

En primer lugar, una encuesta a la población activa de 18 a 64 años, conocida como APS (*Adult Population Survey*), en segundo lugar la encuesta a expertos, o por sus siglas inglesas NES (*National Experts Survey*) y por último, datos estandarizados y homogeneizados obtenidos de fuentes de información de todos los países analizados.

Respecto a la encuesta de población activa, una vez que cada uno de los equipos ha recogido los datos para su país o región, estos se armonizan para realizar los informes.

Los equipos ofrecerán la matriz de pesos correspondiente a cada uno de los subgrupos que se consideren oportunos, el género, la edad, la distribución geográfica, étnica, niveles de renta, de educación, etc.

Las entrevistas a expertos contribuyen a la comprensión de la actividad empresarial y posibilitan la generación de recomendaciones políticas que favorezcan el emprendimiento.

El modelo GEM analiza cuantitativamente el número de personas que se encuentran involucradas en el proceso emprendedor, en todas sus fases.

- Emprendedores potenciales que han declarado su intención de poner en marcha una nueva empresa en los próximos 3 años.
- Emprendedores con empresas de nueva creación, con una vida inferior a los 3 meses.
- Emprendedores con empresas nuevas con actividad entre 3 y 42 meses.
- TEA (Total Entrepreneurial Activity) o tasa de emprendedores con empresas en fase inicial nacientes y nuevas.
- Tasa de empresarios con empresas consolidadas por un periodo superior a los 42 meses.

Pero el modelo GEM se detiene también en una serie de indicadores como son, por una parte la actitud de las personas frente al emprendimiento.

- El índice de percepción de oportunidad.

- Percepción de la población sobre sus capacidades para emprender.
- Motivación para emprender: oportunidad versus necesidad.
- Miedo al fracaso como un obstáculo para emprender .
- Modelos de referencia: si conoce a personas que han emprendido en los últimos tres años.

Y por otra parte, analiza el perfil de las personas que están incluidas en el proceso emprendedor, a través de otra serie de indicadores como:

- Género: De acuerdo al sexo (femenino o masculino), se trata de medir el porcentaje de participación de cada uno de los dos géneros en la creación de empresas.
- Edad: Se analizan diferentes franjas, desde los más jóvenes de 18 a 24 años, hasta las personas de edad más avanzada de 55 a 65 años.
- Educación: Por el nivel de estudios de los encuestados.
- Renta: Se refiere al nivel de ingresos de los emprendedores. También se estudia si el emprendimiento proviene de personas en situación de desempleo o en activo.

Por último, el GEM establece unas Condiciones Marco para el emprendimiento (EFC= Entrepreneurial framework conditions) o condiciones estructurales exógenas que regulan la percepción de oportunidades y de la disponibilidad de habilidades empresariales en la población. El modelo GEM sugiere que el emprendimiento surge cuando los que creen que tienen las habilidades, el conocimiento y la motivación para iniciar un negocio, perciben una oportunidad para hacerlo.

Según el modelo GEM las condiciones marco para el emprendimiento son las siguientes:

- **Financiación:** Mide la disponibilidad de apoyo y recursos financieros para los emprendedores en fase inicial. Este indicador estudia también la calidad y disponibilidad de los préstamos y de capital semilla, así como el conocimiento del sector financiero sobre las necesidades de los emprendedores.
- **Políticas gubernamentales de reducción de obstáculos por tasas y burocracia:** Estudia estas políticas a nivel nacional y regional. Se incluyen trámites para licencias, cargas impositivas, etc.
- **Programas gubernamentales de fomento a la creación y crecimiento de las empresas:** Analiza la existencia de programas específicos para la creación empresas y su posterior ampliación y desarrollo. Se estudia también la calidad de dichos programas.
- **Educación y capacitación:** Estudia la inclusión de conocimientos y habilidades emprendedoras en el currículo educativo de los países en todas las etapas, primaria, secundaria y bachillerato. Se analiza también la capacitación de los profesores para estas enseñanzas.
- **Transferencia de I + D:** Mide como la I+D puede generar nuevas oportunidades económicas y si están al alcance de los emprendedores. Ya Schumpeter (1934) hizo hincapié en el importante papel del desarrollo tecnológico como una fuerza impulsora de las oportunidades empresariales. argumenta que el conocimiento por sí mismo es una condición necesaria, pero no suficiente, para el crecimiento

económico. No todos los avances en la investigación terminan dando lugar a conocimiento económicamente útil y comercializable. El nuevo conocimiento se crea principalmente en las instituciones de investigación y en las grandes empresas. Para contribuir a la economía, el conocimiento de investigación necesita ser convertido en conocimiento económicamente útil, y las invenciones necesitan ser convertidas en innovaciones. Por tanto, este indicador examina a nivel de nacional, el nivel de innovación de los países, la legislación sobre patentes, la importancia que los agentes como las autoridades, empresas, y universidades otorgan a este campo y la calidad de infraestructuras de I+D.

- **Infraestructura comercial y de servicios:** Analiza los servicios contables, asesores jurídicos, subcontratistas, proveedores, consultores, publicidad, servicios financieros y bancarios etc. que precisan las empresas para su funcionamiento y la calidad de los mismos. Una buena disponibilidad de servicios, permite a las empresas emprendedoras centrarse en su negocio principal, consiguiendo mayor eficiencia y especialización. Se estudia el acceso a Internet, a prensa sobre asuntos económicos y a otras publicaciones especializadas.
- **Barreras de acceso al mercado y dinámica del mercado:** Se analiza la rigidez del mercado para abrirse a nuevas empresas que puedan reemplazar a las que operan en la actualidad. Se mide si las empresas compiten con las mismas condiciones, la corrupción, la falta de transparencia, la falta de información, las posiciones dominantes.
- **Infraestructura Física:** Se estudia el acceso al transporte terrestre, fluvial, ferroviario, marítimo, a la telefonía, correo postal, Internet, a recursos naturales y

materias primas, a servicios públicos. Este indicador varía mucho dependiendo de los países, así en los altamente desarrollados estas infraestructuras están disponibles para la mayor parte de los emprendedores, mientras que en otros países, puede ser una importante barrera al emprendimiento.

- Normas Sociales y Culturales: El modelo GEM distingue entre la cultura nacional, etiquetada como contexto cultural, que se aborda separadamente como un factor contextual y las Normas Sociales y Culturales Empresariales, que se refieren a las creencias y actitudes específicas hacia el espíritu empresarial. Este factor mide la actitud de los ciudadanos hacia el emprendimiento. La visión que el conjunto de la sociedad tiene del empresariado y su valoración, puede animar o desalentar la creación de empresas. Se estudia también la presencia y la imagen que los medios de comunicación reflejan de los empresarios.

Es cierto que los desafíos a los que se enfrentan los jóvenes en el momento de decidir si desean iniciar un negocio están condicionados por los problemas políticos, económicos o culturales propios de la zona en la que el joven vive, pero, y así lo manifiesta el Informe Especial del GEM sobre la Juventud 2013, también es cierto que existen una serie de barreras para el emprendimiento que son identificadas por los jóvenes de todo el mundo (Kev, et al., 2013)

El 59% de los jóvenes indicó que no tener suficiente dinero es una barrera determinante, el miedo al fracaso (43%) y la actual situación económica (42%) fueron obstáculos adicionales mencionados por estos jóvenes.

La juventud en zonas de guerras o conflictos indicó dichos conflictos en curso, como las principales barreras para la iniciativa empresarial.

Otras barreras son: la falta de acceso a una financiación asequible, la falta de conocimientos y habilidades, los obstáculos administrativos, la competencia, la discriminación femenina, políticas y marcos regulatorios desfavorables para la iniciativa empresarial de los jóvenes y la falta de educación empresarial a través de los sistemas educativos formales e informales (Kev, et al., 2013).

Posiblemente, la mayoría de los emprendedores que han conseguido sacar adelante su negocio, a los que preguntemos el motivo de su éxito, nos responderán que se debe a su gran esfuerzo personal. Sin duda esto es cierto y el emprendimiento lleva unido una gran dosis de esfuerzo, motivación y sacrificio pero también existen otros factores que facilitan esa capacidad de emprender y que llevan a que el individuo perciba que tiene oportunidades para dar cauce a sus ideas empresariales de forma productiva.

Baumol (1990) distinguió entre el espíritu empresarial productivo, improductivo y destructivo, y propuso que la forma en que el emprendimiento se materializa depende de las reglas del juego imperantes, o la estructura de recompensas en la economía. Reconoció dos condiciones: el grado en que el Estado de Derecho se respeta en el país y el grado en que las leyes apoyan la apropiación de los rendimientos de los esfuerzos empresariales.

Otros investigadores han propuesto un enfoque similar a Baumol, pero centrándose en el talento, argumentando que la gente con más talento de un país, al emprender, innovan y fomentan el crecimiento, pero cuando se convierten en buscadores de rentas,

sólo redistribuyen la riqueza y reducen el crecimiento (Murphy, Schleifer, & Vishny, 1991).

Según Leibenstein (1968), “la percepción de las oportunidades económicas y la capacidad de evaluar esas oportunidades se determinan en parte por factores exógenos al sistema como las condiciones socio económicas, la experiencia, así como la educación formal e informal de los individuos” ( p. 80).

El GEM también elabora informes especiales, centrados en un tema de especial de relevancia para el emprendimiento.

Cabe destacar el Informe sobre el efecto de la Educación Empresarial en el Espíritu emprendedor, que se analizará seguidamente.

### **2.3. Informe Especial del GEM sobre el efecto de la educación empresarial en el espíritu emprendedor.**

En el 2010 el GEM presentó un informe especial sobre el efecto de la educación empresarial en el espíritu emprendedor (Coduras, et al., 2010).

Treinta y ocho equipos nacionales participaron en este riguroso estudio. El informe detalla el nivel de la formación recibida por la población adulta (18-64 años) en estos 38 países encuestados por GEM.

Entre sus conclusiones destacan que una gran mayoría de las personas que recibieron formación sobre emprendimiento lo hizo como parte de su educación formal en la



escuela, colegio o universidad. En promedio, alrededor del 80% de los que recibieron formación lo hicieron durante su educación formal. Esta alta proporción revela el importante papel que el sistema de educación formal juega en la formación empresarial. En la mayoría de países, la formación en la escuela media o secundaria es más frecuente que en el nivel terciario.

Un poco más del 60% de los que han recibido formación, han recibido formación no formal e informal, exclusivamente o además de la formal. Este alto nivel de formación informal sugiere que, a pesar de haber obtenido la educación empresarial formal, las personas buscan recibir una formación financiera, no sólo para recibir los créditos académicos necesarios, sino porque lo consideran una capacidad necesaria para su vida diaria. La fuente más frecuente de formación informal en la mayoría de los países es el auto-estudio, seguido de programas universitarios informales y cursos ofrecidos por las asociaciones empresariales.

Los autores analizan el impacto de la formación en la propensión de un individuo por actitudes o comportamientos empresariales y concluyen que la educación es más eficaz en contextos con entornos institucionales favorables, donde la percepción es que la formación recibida puede traducirse en acción. El informe del GEM también sugiere que, controlando las condiciones generales marco a nivel nacional que favorecen la vida empresarial, los gobiernos que garanticen unas condiciones marco para el emprendimiento superiores, obtendrán mayores tasas nacionales de actividad emprendedora y mayores tasas de crecimiento económico.

Las encuestas de este estudio muestran también la insatisfacción general de los expertos con la educación empresarial en sus países. Esta educación empresarial en las escuelas primarias y secundarias recibe la valoración más baja de todos los factores que pueden influir en el espíritu emprendedor.

En la mayoría de los países participantes, los expertos coincidieron en que los empresarios no se valen por si mismos para iniciar una empresa. No consideran que la formación que poseen es suficiente y necesitan asistencia externa. La satisfacción con la asistencia externa tiende a variar según el nivel de desarrollo económico. En Alemania, Finlandia, República de Corea, Irlanda, España y Estados Unidos, los expertos tienden a estar de acuerdo en que los organismos públicos y / o privados fuera del sistema de educación formal ofrecen una educación empresarial y formación adecuadas. Los expertos de otros países GEM participantes fueron menos positivos.

## II. MARCO EMPÍRICO



## CAPÍTULO 3. CONTEXTO GEOGRÁFICO Y SOCIOECONÓMICO

En este capítulo se analizará brevemente la situación de la educación empresarial en dos espacios territoriales diferentes, como son la provincia de Burgos y el condado de Washtenaw en Michigan.

La elección de estas dos unidades de comparación se debe al interés en tener estudios comparativos que sobrepasen el ámbito nacional. Son dos territorios con una población similar, el condado de Washtenaw 354.240 habitantes (United States Census Bureau, 2015) y la provincia de Burgos 366.900 (Instituto Nacional de Estadística, 2014) y permiten buscar en ellos la respuesta a nuestra hipótesis.

Este breve análisis, nos permitirá enmarcar la situación del contexto geográfico y socioeconómico de los dos territorios. Estos son los datos escogidos para este encuadre: distribución sectorial, tasa de desempleo, renta per cápita e indicadores de actividad económica.

### 3.1. Distribución sectorial

Anualmente el Foro Económico Mundial publica el Índice de Competitividad Global O Global Competitiveness, éste indicador mide cómo utiliza cada país los recursos disponibles y su capacidad para proveer a sus habitantes de un alto nivel de prosperidad.

Para clasificar los países analiza su prosperidad económica. En el 2014, España ocupaba la posición número 35 de la lista, mientras que Estados Unidos estaba en quinto lugar, por detrás de Suiza, Singapur, Finlandia y Alemania (Expansión, 2014).

Se analizarán estas diferencias entre dos Estados impulsados por el factor innovación, según la clasificación del modelo GEM, y centrándose en los dos territorios escogidos.

### *3.1.1. Burgos*

La Comunidad Autónoma de Castilla y León, con una extensión de 94.227 km<sup>2</sup> es la región más extensa de España, y la tercera de toda la Unión Europea (UE-28), superando en extensión a 17 de los 28 países que la integran. Está formada por 9 provincias y 2.248 municipios (más de un cuarto del total de municipios españoles), siendo estos de reducido tamaño ya que el 88,5% de los municipios tiene menos de 1.000 habitantes (Dirección General de Presupuestos y Estadísticas de Junta de Castilla y León, 2015).

La mayor parte de los cultivos de Castilla y León son de secano, debido al clima continental y a las escasas lluvias, siendo una de las principales productoras de cereal (trigo, cebada, centeno, avena, girasol,...) de España, no obstante el regadío (remolacha azucarera, patata, hortalizas, alfalfa, leguminosas,...) ha crecido en importancia en provincias como Valladolid y Burgos. La ganadería y la producción de leche representa un sector importante de la producción final agraria.

En el eje Valladolid-Palencia-Burgos-Miranda de Ebro-Aranda de Duero, se concentra la industria automovilística, papelera, aeronáutica y química de la región. Destacando las

fábricas de la compañía francesa de automóviles y motores RENAULT, junto con NISSAN Motor Ibérica, IVECO y Michelin España (Castilla y León Económica, 2012).

La construcción que ha sido también un motor de desarrollo durante un periodo, ha sufrido un duro ajuste con motivo de la crisis del mercado de vivienda de España.

En Castilla y León, la actividad minera esta en decadencia y pese a las inversiones del Plan MINER de la Junta de Castilla y León, las explotaciones mineras de hulla y antracita sufren una dura crisis.

El tejido empresarial de Castilla y León, similar al existente en Burgos, se caracteriza por tener una amplia base de pymes y una muy escasa presencia de compañías de gran tamaño. Así, sólo el 2,28% de las 5.000 mayores sociedades mercantiles castellanoleonesas son grandes empresas; el 78,84% son pymes, con unas ventas entre 2 y 49 millones de euros; y el 18,88% son micropymes, con una cifra de negocio inferior a los 2 millones. En cuanto a la plantilla, sólo el 1,88% cuenta con más de 250 trabajadores, el 69,6% posee entre diez y 249 empleados y el 28,52% dispone de menos de diez operarios (Castilla y León Económica, 2010).

Burgos es una provincia española situada en el norte de la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Tiene una extensión de 14.292 km<sup>2</sup> y una población de 366.900 habitantes. Agrupa a 371 municipios, de los cuales los de mayor entidad son Burgos (capital de la provincia), Aranda de Duero, Briviesca, Lerma, Miranda de Ebro, Salas de los Infantes y Villarcayo (INE, 2014).

Respecto a su economía hay que destacar que se trata de la mayor productora de cereal de España y es reconocido mundialmente, su sector vitivinícola. Algunas denominaciones de origen presentes en la provincia de Burgos son la de Ribera del Duero, Carne de las Merindades, Lechazo de Castilla y León, Cereza de las Caderechas, Vino de Arlanza, entre otras.

La provincia posee una industria diversificada, fundamentalmente en los sectores de automoción, (siendo la sede del Grupo de componentes Antolín con varias factorías en la provincia, y de multinacionales como Bridgestone o Benteler), el sector farmacéutico (GlaxoSmithkline) y la agroalimentación (Grupo Leche Pascual, Campofrío). También existen importantes empresas dentro del sector de la construcción (Grupo Partesa) y es una gran productora de energía eólica (Castilla y León Económica, 2012).

Tres bienes declarados Patrimonio de la Humanidad como son la Catedral de Burgos, el Camino de Santiago y los Yacimientos Arqueológicos de Atapuerca, junto con una rica gastronomía y diversos espacios naturales protegidos hacen a esta provincia, la más turística de la región.

### *3.1.2. Washtenaw*

El Estado de Michigan puede subdividirse en la Península Superior y la Inferior. La Superior es una zona de importante riqueza natural y paisajística, de gran diversidad de fauna salvaje como ciervos, coyotes y osos y abundante pesca en ríos y lagos, es también una zona rica en minerales y de aprovechamiento maderero.



La Península Inferior también cuenta con riquezas minerales, incluyendo yeso, piedra arenisca, piedra caliza, sal, cemento, arena y grava. Las aguas que rodean el Estado atemperan el clima, proporcionando una larga temporada de crecimiento a los campos de trigo y maíz que cubren gran parte de las comarcas del sur, o a los frutales, Michigan es el estado líder nacional en la producción de cerezas. El maíz es el principal cultivo, seguido de productos de invernadero, la soja, manzanas, zanahorias, apio, pepinos y otros vegetales. Es destacable también el número de granjas destinadas a la producción de leche (Martone, 2011).

La fabricación de automóviles y equipos de transporte es la industria principal del Estado, y Detroit, Dearborn, Flint, Pontiac y Lansing son centros históricos de producción de automóviles. Michigan fue el núcleo de la revolución industrial a principios del siglo XX cuando Henry Ford transformó la ciudad de Detroit y la industrial mundial, con su producción en serie de automóviles. Ford, junto con General Motors y Chrysler, los denominados “Big Three” determinaron el futuro de este Estado ligado a un único sector industrial y por tanto al devenir del mismo. El trabajo en estas gigantescas fábricas atrajo a trabajadores de todo el país y las crisis en el sector, con drásticas caídas y cierres de fábricas, produjeron un efecto devastador que propició disturbios raciales (como la revuelta de 1967 en Detroit) y unas altas tasas de desempleo (Martone, 2011).

Esta histórica falta de diversidad en la industria manufacturera de Michigan ha hecho al Estado particularmente susceptible a las fluctuaciones de la economía nacional, por lo que en los últimos años se ha llevado a cabo un gran esfuerzo por parte de las

autoridades para tratar de diversificar su economía, atrayendo a la industria de alta tecnología y propiciando el desarrollo del sector de servicios (Martone, 2011).

No obstante, a pesar de las dificultades atravesadas por la industria de automoción de Michigan en las últimas décadas, el Estado se beneficia de la herencia de la época dorada de la Ciudad del Motor y de ser la sede mundial de esos tres gigantes de la automoción. De hecho, según la Cámara de Comercio de Detroit, GM, Ford y Chrysler encabezaron la lista de los empleadores en Detroit en el 2010 (Michigan Economic Development Corporation, 2015).

El Estado cuenta con más de 1.500 instalaciones de fabricación, el mayor número de ingenieros per cápita, y una historia de innovación. Michigan tiene varias universidades que son reconocidas a nivel nacional por sus programas de investigación, ingeniería y tecnología. Además, el Estado aloja a 370 centros de investigación y desarrollo de tecnología, mayor número de centros que cualquier otro Estado de la nación. Esta base de conocimiento ayudó a sentar las bases para el crecimiento de varias industrias de Michigan, en otros sectores como: Manufacturas Avanzadas, Energías Alternativas, Ciencias de la vida o Defensa y Seguridad Nacional (Michigan Economic Development Corporation, 2015).

Aunque la industria de automoción ya no domina la economía de Michigan como lo hizo anteriormente, es importante tener en cuenta que el éxito de la industria del automóvil de Detroit impulsa la creación de puestos de trabajo en otras partes de la economía del Estado. De hecho, de acuerdo con especialistas, cada trabajo en automoción impulsa la

creación de cinco puestos de trabajo más en la economía de Michigan en otros sectores (Michigan Economic Development Corporation, 2015).

Dentro del sector industrial de Michigan, cabe destacar también la fabricación de maquinaria no eléctrica, productos metálicos, metales primarios, productos químicos y productos alimenticios. Entre los más importantes centros industriales están Saginaw, Bay City, Muskegon y Jackson. La industria química en Midland es una de las más grandes del país; Kalamazoo es un centro de farmacéutico importante; Grand Rapids se caracteriza por su mobiliario, y Battle Creek por la industria alimentaria. Aunque la minería contribuye menos a la renta en el Estado que la agricultura o el sector industrial, en Michigan todavía tiene importancia la producción de minerales no combustibles, principalmente de mineral de hierro, cemento, arena y grava, y es líder en la producción de la turba, bromo, cloruro de calcio y magnesio, de yeso, y magnesio compuestos (Michigan Economic Development Corporation, 2015).

Su gran belleza natural, y el entorno de los grandes lagos son excelentes recursos para hacer del turismo una industria importante en Michigan.

Washtenaw County se encuentra en el sureste de Michigan. Posee una superficie de 1.865 km<sup>2</sup>. Aproximadamente cuenta con una población de 354.240 ciudadanos en los entornos urbanos, suburbanos y rurales (United States Census Bureau, 2015).

El condado de Washtenaw está formado por los municipios de: Ann Arbor, Augusta, Pittsfield, Superior, York, Ypsilanti, Bridgewater, Dexter, Freedom, Lima, Lodi, Lyndon, Manchester, Northfield, Salem, Saline, Scio, Sharon, Sylvan y Webster. Las principales ciudades del condado son: Ann Arbor e Ypsilanti, seguidas de Saline, Chelsea y Milan.

Son destacables también las localidades de Barton Hills, Dexter, Manchester y Whitmore Lake (Washtenaw Regional Economic Development, 2015).

En 2012, alrededor del 62,5% de los empleos del Condado de Washtenaw estaban en el sector privado mientras que un 37,5% se definen como trabajos públicos, las plantillas de la Universidad de Michigan y su sistema de salud, con más de 20.000 trabajadores, se clasifican en el sector público. Según el Informe Económico de la Universidad de Michigan para el periodo 2013-2015, la Universidad y su sistema de salud han sido la base para la estabilidad económica de la región durante la última década (Fulton, & Grimes, 2013). El gran número de estudiantes universitarios, (en el año 2009 en la Universidad de Michigan, fueron 41.674, junto con 22.893 de Eastern Michigan University y 14.202 de Washtenaw College) determinan también la vibrante vida cultural y la oferta de ocio y hostelería del condado (Washtenaw Regional Economic Development, 2015).

Respecto a la industria destacan en el condado la presencia de instalaciones de Ford Motor Company, de Toyota y de Faurecia, las tres en el sector de automoción, como las empresas que más empleo generan en este sector en el condado (Washtenaw Regional Economic Development, 2015).

En la Tabla 2 se puede apreciar la distribución sectorial de las economías de Burgos y el condado de Washtenaw, en comparación con las de Castilla y León y el estado de Michigan. Burgos presenta un marcado carácter industrial, representando este sector un 23,4% frente a un 10,7% en Washtenaw.

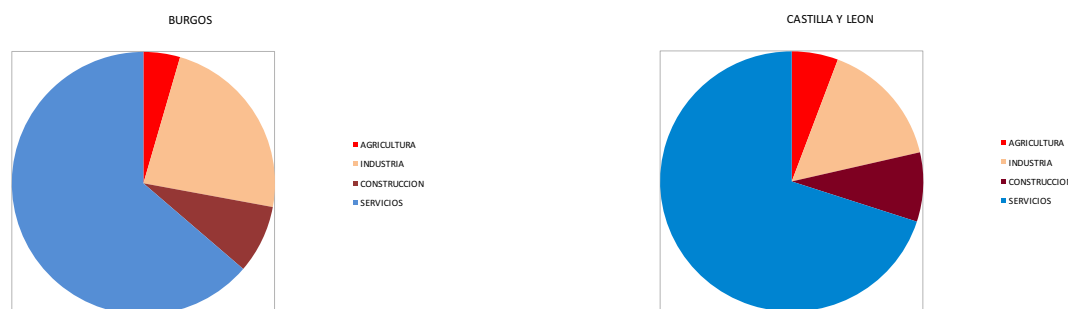
El sector servicios alcanza un 63,7% en Burgos, en Washtenaw por el contrario el sector servicios domina, con un 86%.

Tabla 2

*Distribución sectores económicos. 2013*

	Agricultura	Industria	Construcción	Servicios
Washtenaw	0.4	10.7	2.9	86,0
Michigan	1.4	16.9	4.8	76.9
Burgos	4.5	23.4	8.4	63.7
Castilla y León	5.7	15.7	8.6	70,0

*Fuente:* Extraído del Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Datos 2011. Internotes. Caja España / U.S. Census Bureau. Datos 2013



*Figura 1.* Distribución sectorial Castilla y León y Burgos. Elaboración propia adaptado del Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Internotes. Caja España. Datos 2011.

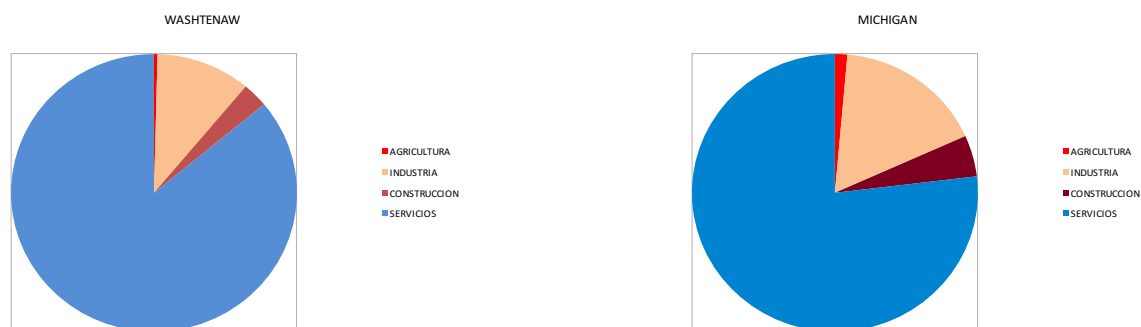


Figura 2. Distribución sectorial Michigan y Washtenaw. Elaboración propia adaptado del United States Census Bureau. Datos 2013.

### 3.2. Tasa de desempleo

La tasa de desempleo en año 2014 en el Estado de Michigan fue del 6,4%, sensiblemente más elevada que la media de los Estados Unidos que se situó en el 5,6%, esta situación es debida al azote que el sector industrial, tan decisivo en la economía del Estado ha sufrido durante la reciente crisis económica. Como puede observarse en la Figura 3, en el condado de Washtenaw, donde el sector terciario es mayor, la tasa de desempleo se sitúa por debajo de la media nacional en el 4,6% (Bureau of Labor Statistics, 2015).

Por lo que se refiere al desempleo juvenil, de 16 a 24 años la tasa en Michigan es del 16,9% (Bureau of Labor Statistics, 2015).

La tasa de desempleo en la provincia de Burgos es del 18,08%, algo inferior a la media regional que se sitúa en el 19,4% y la nacional que alcanzaba en el último trimestre del 2014 el 23,7%. Como pueden verse en la Figura 3, cifras muy superiores a las que existen en el condado estadounidense y que sin duda influyen en la percepción que sobre el proceso emprendedor tiene la población.

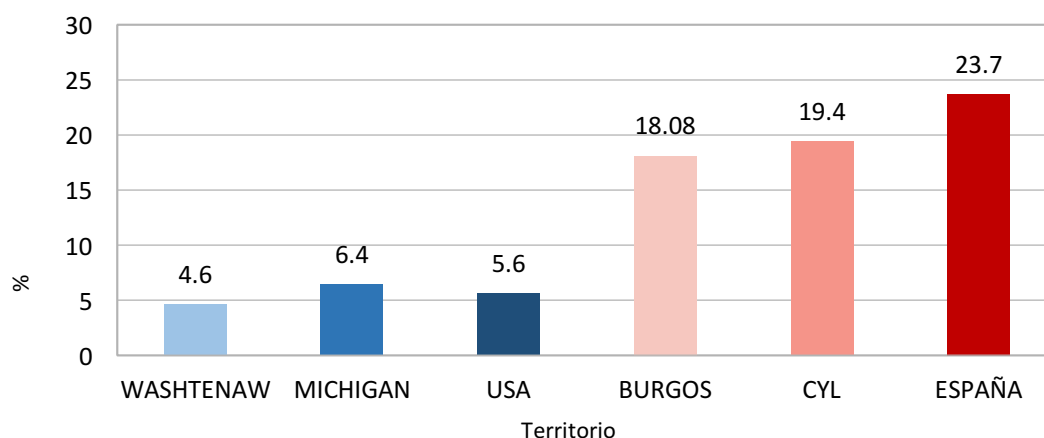


Figura 3. Tasas de desempleo. Elaboración propia adaptado del Instituto Nacional de Estadística de España (INE) y del United States Department of Commerce. Bureau of Economic Analysis. Datos 2014.

Una mención especial merece el desempleo juvenil. Según destaca el Informe *Being young in Europe today*, la tasa de desempleo de los jóvenes ha ido en aumento incluso en los años posteriores a la crisis financiera y económica, lo que refleja las dificultades que enfrentan los jóvenes en la búsqueda de un empleo. En 2013, el 23% de la población activa de la UE en el grupo de 15-24 años y el 15% de su fuerza de trabajo en el grupo de 25 a 29 años, estaban desempleados.

La situación de desempleo de los jóvenes varía en gran medida entre los Estados miembros de la UE, las tasas de desempleo más altas se registraron en Grecia, España

y Croacia, mientras que las tasas más bajas se registraron en Alemania, Austria, los Países Bajos y Malta. España tiene al 50% de sus jóvenes de 16 a 24 años que buscan un empleo sin encontrarlo y la cifra es del 30% para la franja de edad entre 25 y 29 años.

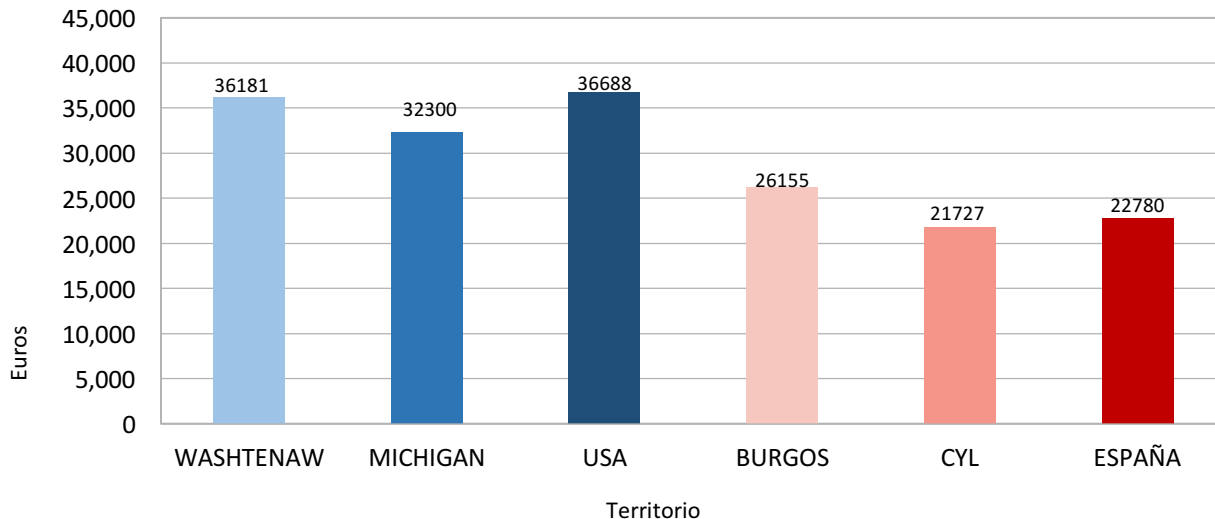
Otro grave problema en España es el desempleo de larga duración (12 meses o más) entre los jóvenes. Aparte de sus efectos económicos, tiene un gran impacto en aspectos sociales y en la vida personal, como la formación de la familia, pudiendo afectar a la cohesión social. Junto con ello, hay que destacar el incremento también del colectivo de jóvenes que no están ni trabajando, ni formándose, porcentaje que no es mayor, porque muchos jóvenes han vuelto a los estudios buscando una educación complementaria que les permita encontrar un empleo (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2013).

### **3.3. Renta per cápita**

Respecto al Salario mínimo Interprofesional para el año 2015 en España es de 757 euros al mes, mientras que en Estados Unidos es de 1.035 euros. Por tomar otra referencia, en Francia es de 1.458 euros. El salario medio en España en el 2014 era de 26.162 euros y en Estados Unidos de 37.693 euros (Expansión Datosmacro, 2014).

Por lo que se refiere a a renta per cápita (véase Figura 4) en el condado de Washtenaw en el año 2013 fue de 36.181 euros, superior a la del Estado de Michigan que alcanza los 32.300 euros y ligeramente por debajo de la media nacional, que se hallaba en 36.688 euros (Bureau of Economic Analysis, 2015).





*Figura 4.* Renta per cápita Michigan y Washtenaw /Castilla y León y Burgos. Elaboración propia adaptado del Instituto Nacional de Estadística de España (INE) y del United States Department of Commerce. Bureau of Economic Analysis (BEA). Datos 2013.

Respecto a las cifras de PIB per cápita, en la provincia de Burgos en el 2013 era de 26.155 euros, superior a la de Castilla y León que alcanza los 21.727 euros y también por encima de la media nacional, que se halla en 22.780 euros (INE, 2015).

### 3.4. Indicadores de actividad emprendedora

El GEM trabaja con diferentes indicadores para medir el emprendimiento. Para nuestro análisis tendremos la Tasa de emprendedores con empresas en fase inicial Total Entrepreneurial Activity (TEA). Se distinguirán aquí tres indicadores, siguiendo el modelo GEM:

La *Tasa de emprendedores con empresas nacientes* se calcula como el porcentaje de la población adulta (entre 18 y 64 años) en cada país/región, propietarios o copropietarios fundadores de empresas de nueva creación, con una vida inferior a los 3 meses, es decir, cuyo periodo de pago de salarios no exceda dicho período.

La *Tasa de emprendedores con empresas nuevas* representa el porcentaje de la población adulta (entre 18 y 64 años) en cada país/región, propietarios o copropietarios fundadores de aquellas empresas cuya actividad emprendedora haya supuesto el pago de salarios por un periodo entre 3 y 42 meses.

La *TEA (Total Entrepreneurial Activity) o tasa de emprendedores con empresas en fase inicial (nacientes y nuevas)* se calcula como el porcentaje de la población adulta (entre 18 y 64 años) en cada país/región, propietarios o copropietarios fundadores de empresas de nueva creación, que hayan persistido en el mercado por un periodo comprendido entre los 0 y los 42 meses (3,5 años). Este indicador aglutina a los dos conceptos anteriores, por lo que para realizar su cálculo definitivo, se eliminan las duplicaciones que puedan producirse en cuanto a aquellas personas adultas que estén implicadas al mismo tiempo en las dos tipologías de empresa, naciente y nueva.

En 2013 Estados Unidos presenta las tasas de emprendimiento más altas entre las economías desarrolladas en América del Norte, Europa y Asia y han mantenido esta elevada tasa de iniciativa empresarial durante tres años consecutivos, después de importantes descensos durante la recesión económica. El indicador índice TEA del 2013 se sitúa en el 13% tanto para Estados Unidos como para el caso particular del Estado de Michigan. En España (véase Figura 5) este índice se sitúa en el 5,2%.

Castilla y León por su parte, ha sufrido una drástica caída, pasando del 5,5% en 2012 al 3,7% en 2013, tanto en el porcentaje de emprendedores nuevos como en el de emprendedores nacientes (GEM España y Castilla y León, 2013).

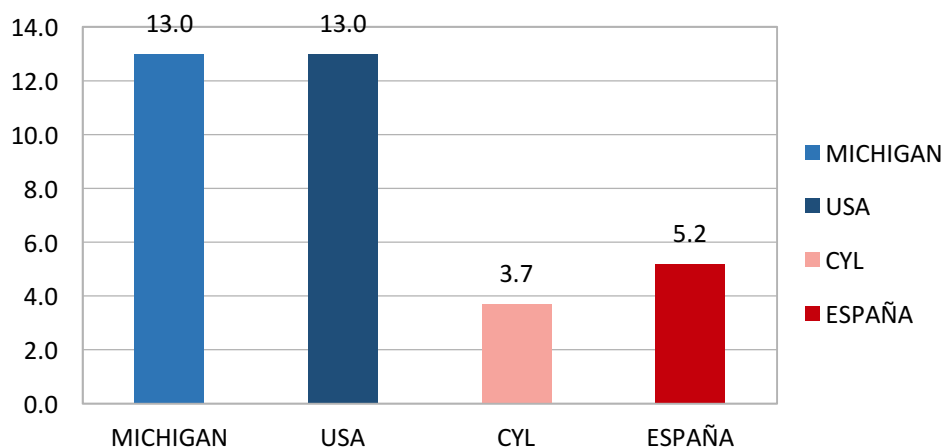


Figura 5. TEA (Total Entrepreneurial Activity). Elaboración propia adaptado de los Informes GEM USA, España y Castilla y León. Datos 2013.

La actividad emprendedora ha sido mayor en Estados Unidos que en España, incluso en años en que la economía española estaba en pleno crecimiento. Así en el 2006, momento en que la TEA presentó un importante incremento en España y se situó en el 7,27%, este índice estaba aún por debajo del 10,03% de Estados Unidos para ese mismo periodo, en él que el país americano ya estaba sufriendo el azote de la crisis económica.

En el 2013 la TEA en Castilla y León es del 3,7%.

Además de una caída en las tasas de TEA, las personas han disminuido también drásticamente en sus intenciones futuras de crear una empresa, estando en el 2013 ese índice en el 6,8%. Esto sugiere que hay un sector de la población fundamentalmente jóvenes que han quedado completamente disuadidos de iniciar su iniciativa empresarial durante la recesión. En futuros ejercicios y con la mejora de las condiciones económicas, veremos si emergen de nuevo las iniciativas de aquellos que retrasaron los esfuerzos hasta que las condiciones mejoraran y cuyas oportunidades aún existen (GEM España y Castilla y León, 2013).

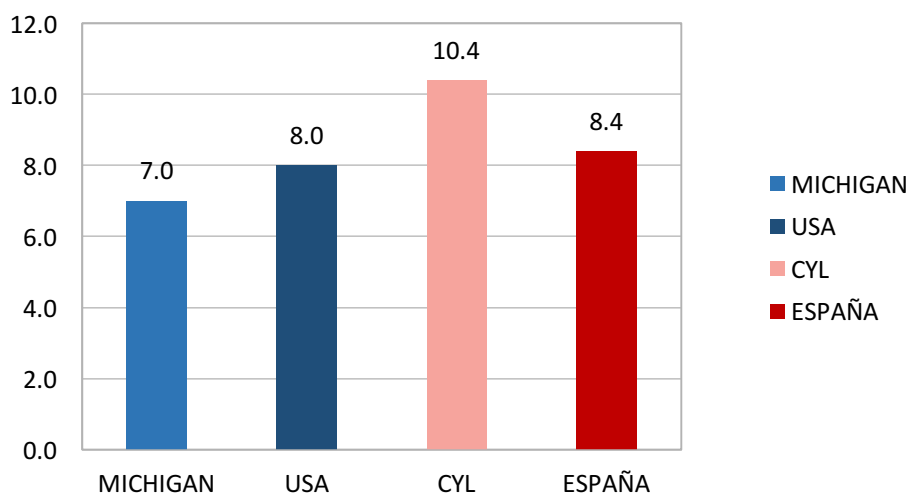
En 2013, se aprobó en España la Ley 14/2013, de 27 de septiembre, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización. En términos generales, las principales acciones de esta Ley están orientadas a: Apoyar la actividad emprendedora y reforzar la educación-formación empresarial, mejorar aspectos impositivos y de Seguridad Social, dotar de ciertos incentivos fiscales a los inversores informales, *business angels* y empresas que reinviertan sus beneficios, reducir de barreras administrativas y promover la internacionalización.

La norma ha sido acogida con frialdad aunque recoge algunas medidas reivindicadas desde hacía tiempo por las asociaciones empresariales. Los resultados de estas medidas no se observarán en el corto plazo, pero contribuirá en el medio plazo a facilitar el emprendimiento en el país.

Por lo que se refiere a *La Tasa de empresarios con empresas consolidadas* representa el porcentaje de la población adulta (entre 18 y 64 años) en cada país/región,

propietarios o copropietarios de empresas cuya actividad haya supuesto el pago de salarios por un periodo superior a los 42 meses.

En cuanto al porcentaje de empresarios consolidados en el año 2013 podemos ver como este índice en Estados Unidos es inferior al español, siendo del 8% y del 7% para el caso de Michigan. (GEM USA, 2013). España presenta unos índices elevados del 8,4% en el 2013, siendo este indicador incluso superior para el caso de Castilla y León donde alcanza el 10,4%, como puede apreciarse en la Figura 6.



*Figura 6.* Tasa de empresarios con empresas consolidadas. Elaboración propia adaptado de los Informes GEM USA, España y Castilla y León. Datos 2013.

Es un indicador que representa la solidez del entretejido empresarial de España y de Castilla y León, y el grado de madurez y estabilidad de las empresas que nacen.

Por tanto se trata de un factor positivo pues esta consolidación es importante de cara a que las empresas puedan crecer en tamaño, lo cual implica mayores posibilidades de innovación e internacionalización (GEM España y Castilla y León, 2013).

## CAPÍTULO 4. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN WASHTENAW Y BURGOS

### 4.1. Gastos en Educación

En 2011, Estados Unidos se mantuvo en el primer puesto del ranking de países por importe invertido en educación. El gasto público per cápita en educación fue de 1,847 euros por habitante. Se trata del gasto total entre todos sus habitantes, independientemente de que sean estudiantes o no y de la edad. En España, el gasto público per cápita en educación, alcanzó en esa anualidad los 1,141 euros (véase Figura 7).

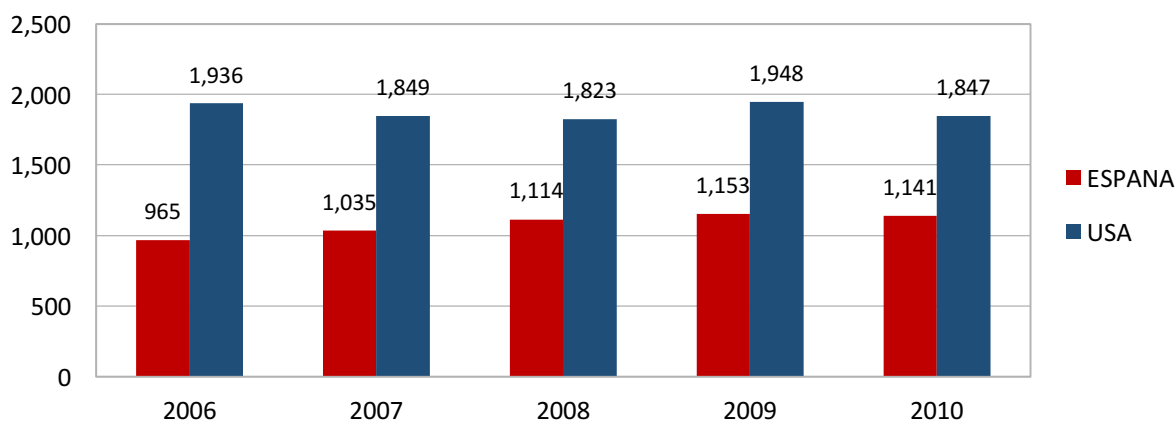


Figura 7. Gastos Educación per cápita USA/ España. 2006 – 2010. Elaboración propia adaptado de Datosmacro.com y Banco Mundial

En España el gasto público en educación supuso el 4.86% del PIB en 2011. Por lo que se refiere a Estados Unidos, lidera los países que más invierten en educación, suponiendo su gasto público un 5.20% del PIB en dicha anualidad. No obstante, como

puede observarse en la Figura 8, la crisis económica ha afectado en ambos territorios, provocando una reducción del gasto en educación, del 5.03% en 2010 al 4.86% en 2011, en España y del 5.42% en 2010 al 5.20% en 2011, en Estados Unidos.

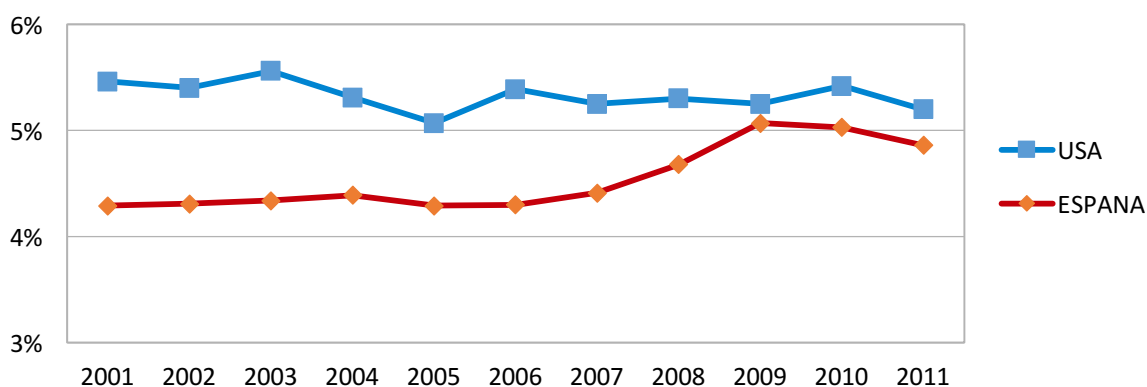


Figura 8. Gastos Educación Nivel Nacional % sobre PIB. USA /España 2001 – 2011. Elaboración propia adaptado de Datosmacro.com y Banco Mundial.

## 4.2. Etapas educativas objeto de estudio.

Se utilizará en este apartado la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) que permite ordenar los programas educativos y sus respectivas certificaciones por niveles de educación y campos de estudio. Su elaboración es el resultado de un acuerdo internacional adoptado por la Conferencia General de los Estados Miembros de la UNESCO (CINE, 2011).

La CINE clasifica los programas educativos de acuerdo a sus contenidos en función de dos variables de clasificación cruzadas: niveles de educación y campos de educación y



presenta una clasificación de los niveles de educación propuesta basada en certificaciones educativas reconocidas.

Esta investigación se centrará en los programas del nivel CINE 2 y CINE 3.

Según la UNESCO, el nivel CINE 2 se inicia tras cuatro a siete años de educación en el nivel CINE 1, siendo seis años la duración más común del nivel CINE 1. La edad típica de ingreso al nivel CINE 2 puede variar entre los 10 y 13 años, si bien la edad más común es de 12 años. Los programas clasificados en el nivel CINE 2 pueden recibir distintas denominaciones, por ejemplo: escuela secundaria, escuela media, junior secondary school, middle school o junior high school. En el caso que nos ocupa, se denomina Primer Ciclo de Secundaria en Burgos y Middle School en Washtenaw. Para la comparación a nivel internacional, se usa el término secundaria baja para denominar al nivel CINE 2

Los programas del nivel CINE 3, o secundaria alta, proporcionan a los estudiantes una enseñanza, más avanzada, un mayor grado de especialización y una gama más amplia de opciones y ramas. La edad habitual de ingreso de los estudiantes oscila entre los 14 y los 16 años. Los programas del nivel CINE 3 suelen tener una duración de doce o trece años desde el inicio del CINE 1, y concluyen cuando el estudiante tiene 17 o 18 años. Tanto en el caso de Burgos como en el de Washtenaw, ambas etapas CINE 2+CINE 3 tienen una duración conjunta de 12 años. Los programas del nivel CINE 3 se pueden denominar en los distintos países: escuela secundaria (segunda etapa/grados superiores), senior secondary school o (senior) high school, o en España, bachillerato.

En el condado de Washtenaw existen diversos centros que ofrecen enseñanzas a nivel universitario, con elevado prestigio dentro de los Estados Unidos e internacionalmente, comenzando por la Universidad de Michigan (con sede en Ann Arbor), reconocida entre las diez mejores Universidades del país, la oferta se completa con otras Universidades como Eastern Michigan University (con sede en Ypsilanti), Cleary College, Concordia University, University of Phoenix y Washtenaw Community College (Washtenaw Regional Economic Development, 2015).

Las escuelas públicas se agrupan en el condado en nueve distritos: Ann Arbor Public Schools, Chelsea School District, Dexter Community Schools, Lincoln Consolidated Schools, Manchester Community Schools, Milan Area Schools, Saline Area School District, Whitmore Lake Public Schools e Ypsilanti Community Schools (Washtenaw Regional Economic Development, 2015).

En el condado de Washtenaw suelen comenzar la escuela a los cinco años de edad en un curso preparatorio a la enseñanza primaria denominado Kindergarden. El primer grado de primaria se inicia por tanto aproximadamente cuando los niños tienen seis años

Los estudiantes estadounidenses cursan doce años de enseñanza divididos en dos ciclos denominados, enseñanza elemental (elementary school) que dura cinco años, y enseñanza secundaria, que se subdivide a su vez en escuela media (middle school), sexto a octavo y escuela secundaria (high school), de noveno a duodécimo grado.

Al concluir estos estudios comienza la llamada educación superior en las universidades. A partir del grado 11, la formación también puede continuarse a través de la formación profesional en los Community College (véase Tabla 3).

Tabla 3.

*Distribución de Etapas educativas Washtenaw/Burgos. 2013/2014*

Edad	Curso	Etapas Burgos		Etapas Washtenaw	
18	12	Bachillerato	FP	High School	CTE
17	11				
16	10	Secundaria			(Cursos de Educación Técnica)
15	9				
14	8				
13	7				
12	6	Primaria			Middle School
11	5				
10	4				
9	3				
8	2	Primaria			Elementary School
7	1				

Son excepcionales los centros públicos que albergan diversas etapas de enseñanza, siendo lo habitual instalaciones separadas para cada una de ellas. La enseñanza en las escuelas públicas en todos sus niveles es completamente gratuita incluyendo el transporte escolar.

En los centros escolares de Burgos, la formación se inicia a los tres años de edad con los cursos de enseñanza infantil, que abarca desde los tres a los seis años, a diferencia de Michigan que comienza a los cinco años. La enseñanza primaria o elemental abarca los seis primeros cursos, para dar paso posteriormente a los cuatro años de enseñanza secundaria. La formación de esta etapa concluye con dos cursos de bachillerato o Formación Profesional.

### **4.3. Titularidad de los centros**

Por lo que se refiere a la titularidad de los centros, según establece el artículo VIII, 2 de la Constitución del Estado de Michigan de 1963, el gobierno deberá mantener y apoyar un sistema de escuelas públicas primarias y secundarias gratuitas como lo define la ley. Cada distrito escolar deberá proveer la educación de sus alumnos sin discriminación por motivos de religión, credo, raza, color u origen nacional. El artículo establece además claramente que ningún dinero público se utilizará directa o indirectamente para ayudar o mantener cualquier escuela privada, confesional o de otro tipo, de pre-primaria, primaria, o secundaria. Ningún tipo de pagos, créditos, beneficios fiscales, exención o deducciones, ayuda para matrícula, subsidio, subvención o préstamo de dinero público o la propiedad podrá concederse para apoyar la asistencia de cualquier estudiante o la contratación de cualquier persona en cualquier escuela no pública.

Cabe reseñar aquí la importancia de los centros de titularidad privada en el condado de Washtenaw, tanto aquellos que están dirigidos por una entidad con una determinada afiliación religiosa, como los colegios independientes. Esta realidad es una muestra de la diversidad étnica, cultural y religiosa de la sociedad americana. En el condado de

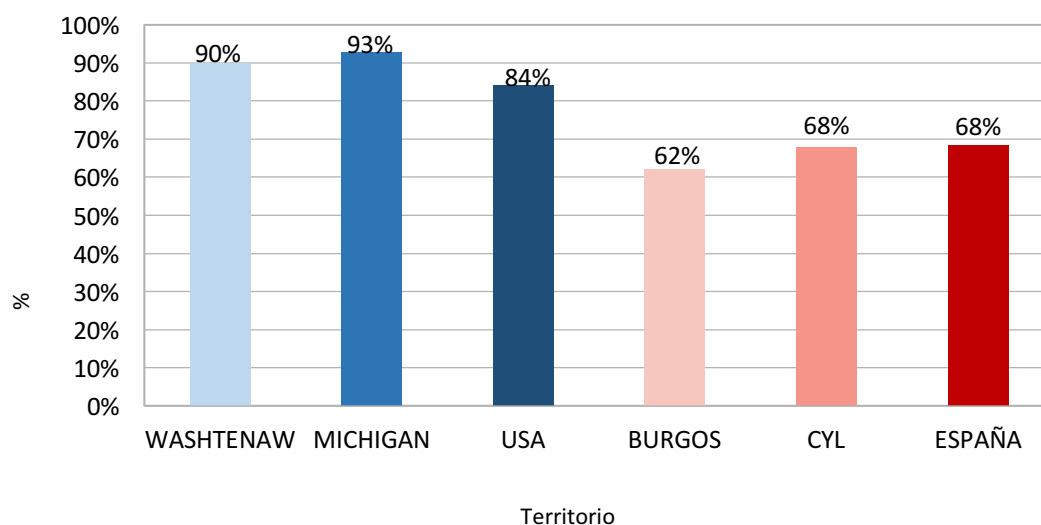
Washtenaw existen colegios privados tanto independientes, como católicos, luteranos, islámicos, hebreos, de filosofía Montessori, de filosofía Waldorf, etc. Las matrículas de estos centros son costosas, pero ofrecen una enseñanza más personalizada, con menos alumnos por aula. Se destaca también la existencia de alumnos que reciben su educación en el ámbito familiar, durante el curso 2013-2014 en Michigan fueron 646 alumnos (MIschool.data, 2015).

En España, la titularidad de los centros educativos se puede dividir en centros públicos, privados y privados concertados, una figura esta última que no existe en el Estado de Michigan. Los centros concertados son de titularidad privada pero se financian con fondos públicos, a través de los denominados conciertos educativos recogidos en la Ley Orgánica 8/1985 Reguladora del Derecho a la Educación (LODE). En los centros privados y concertados es frecuente que se impartan enseñanzas tanto de grado elemental, como secundaria y bachillerato. En los centros públicos por el contrario las enseñanzas elementales suelen estar separadas de las medias y superiores, que pasan a ubicarse en Institutos o Centros de Formación Profesional.

En la provincia de Burgos existen en la actualidad tan sólo tres centros privados, dos de carácter singular, ya que uno está dirigidos a alumnos que requieren una educación especial y el otro se trata de un seminario religioso. Existe por otro lado numerosos centros privados concertados, mayoritariamente católicos, lo que presenta un importante contraste con la diversidad americana.

Actualmente existen dos Universidades con sede en Burgos, la Universidad de Burgos, de titularidad pública y la recientemente constituida Universidad Isabel la Católica, de carácter privado y dedicada a la enseñanza a distancia.

En la Figura 9, se tienen en cuenta para los datos de España, sólo los centros públicos, no privados, ni concertados, aunque estos últimos, estén financiados públicamente.



*Figura 9.* Porcentaje de alumnos en centros públicos Michigan/Castilla y León. Elaboración propia adaptado del Instituto Nacional de Estadística de España (INE) y del United States Department of Commerce. Bureau of Economic Analysis (BEA). Datos 2014.

#### 4.4. Ratio alumnos por profesor

El ratio de alumnos por profesor se situó en el Estado de Michigan en 23 alumnos por profesor en los centros públicos, siendo de 12,5 en los centros privados (Michigan Department of Education, 2015).

El ratio de alumnos por profesor se situó en la provincia de Castilla y León en 10,5 y en España en 12 alumnos por profesor, en los centros públicos. Hay que tener en cuenta al valorar este porcentaje el elevado número de áreas rurales, el despoblamiento y envejecimiento de la población castellanoleonesa.

Por lo que se refiere a las enseñanzas concertadas la Resolución de 12 de febrero de 2014, de la Dirección General de Política Educativa Escolar de Castilla y León determina la relación media alumnos/profesor por unidad escolar para los centros docentes concertados, teniendo en cuenta la existente en los centros públicos del correspondiente ámbito geográfico, quedando obligados a mantener un valor no inferior al establecido, que en el caso de Burgos capital es de 20 alumnos en la Enseñanza Primaria, 25 en Secundaria y Bachillerato, exigiéndose con carácter general, ratios algo inferiores para los municipios de menor población (véase Figura 10).

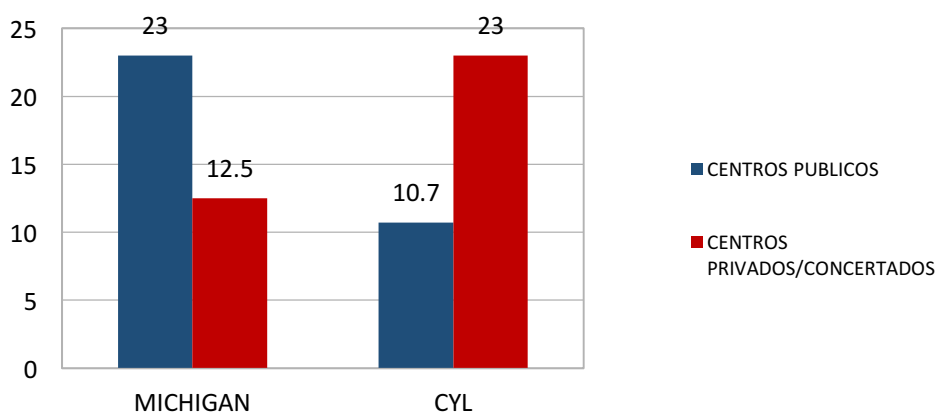


Figura 10. Ratio alumnos por profesor Michigan/Castilla y León. Elaboración propia adaptado del Michigan Department of Education y Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Datos 2014.





## **CAPÍTULO 5. LOS CURRÍCULOS DE EDUCACIÓN EMPRESARIAL EN BURGOS Y WASHTENAW**

### **5.1. Etapa de Primaria**

#### *5.1.1. Burgos*

Todos los colegios de Burgos, tanto los centros públicos, como privados y concertados están sujetos en su currículo a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

La LOMCE ha modificado el artículo 6, de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, según el nuevo artículo 6 bis corresponde al Gobierno, entre otros, el diseño del currículo básico, en relación con los objetivos, competencias, contenidos, estándares y resultados de aprendizaje evaluables y criterios de evaluación, que garantice el carácter oficial y la validez en todo el territorio nacional de las titulaciones a que se refiere esta Ley Orgánica.

En el Artículo 7 de la norma se establecen como objetivos de la Educación Primaria, desarrollar en los alumnos las capacidades que les permitan entre otras: conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática. Específicamente se incluye como uno de los objetivos de esta etapa el fomento del espíritu emprendedor, integrándolo en los hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo

y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.

España había incorporado por primera vez la iniciativa emprendedora, como uno de sus principios de calidad del sistema educativo en la Ley 10/2002 de 23 de diciembre de 2002 de Calidad de la Educación (LOCE), pero esta nueva ley amplía su presencia.

El artículo 10, recoge de nuevo el espíritu emprendedor como uno de los elementos transversales que, sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las asignaturas de cada etapa, se trabajará en todas las asignaturas, así lo equipara en importancia a la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, la educación cívica y constitucional. El apartado 4, establece ya explícitamente que los currículos de Educación Primaria incorporarán elementos curriculares orientados al desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor. Las Administraciones Educativas fomentarán las medidas para que el alumnado participe en actividades que le permita afianzar el espíritu emprendedor y la iniciativa empresarial a partir de aptitudes como la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico.

De las diversas asignaturas troncales que componen el currículo de Educación Primaria, son las Ciencias Sociales donde se integran diversas disciplinas que estudian a las personas como seres sociales y su realidad en sus aspectos geográficos, sociológicos, económicos e históricos. El objeto de las Ciencias Sociales en esta etapa

es aprender a vivir en sociedad, conociendo los mecanismos fundamentales de la democracia y respetando las reglas de la vida colectiva.

Se busca en esta etapa un proceso de comprensión de los distintos grupos sociales, respetando y valorando sus diferencias. Se explica cómo se distribuye el trabajo entre sus miembros y cómo se producen y reparten los bienes de consumo. Se comienza el estudio sobre la vida económica de los ciudadanos, la capacidad emprendedora de los miembros de la sociedad y la función dinamizadora de la actividad empresarial. Se inicia una educación financiera elemental.

No obstante los expertos consultados por el GEM en este nivel, en su conjunto, consideran la implantación de la educación emprendedora en Primaria muy limitada con porcentajes que oscilan en el panorama nacional entre el 5% y el 30%. Entre la complicaciones que los expertos destacan para la implantación de estas iniciativas destacan: la falta de formación específica del profesorado, el rechazo de algunos equipos directivos, de parte del profesorado o de las familias a implantar programas de fomento del espíritu emprendedor. El desconocimiento y la falta de metodologías para el desarrollo de este tipo de proyectos, así como las dificultades en el encaje de horarios, la imposibilidad de asumir los costes del programa o la falta de apoyo de la Administración, son también otros argumentos esgrimidos. La voluntariedad de instituciones, centros y profesores es el motor de las iniciativas aisladas que tienen lugar en Educación Primaria (GEM España, 2013).

En los próximos cursos, según vaya implantándose la ley, las autoridades educativas tendrán que desarrollar actuaciones atractivas que permitan por una parte trabajar el

espíritu emprendedor como competencia transversal y por otra parte, la comprensión por parte de los alumnos de unos conceptos empresariales básicos, que vayan sembrando en ellos la semilla del espíritu empresarial.

### *5.1.2. Washtenaw*

Al igual que sucede con el currículo español, en el condado de Washtenaw durante la etapa de Primaria los alumnos reciben formación sobre emprendimiento y economía de forma transversal en diferentes asignaturas, así en matemáticas empiezan a comprender lo que es la moneda o en Ciencias aprenden sobre los grandes inventores de la historia, pero es en el área de Ciencias Sociales donde concretamente se tratan los temas vinculados al emprendimiento.

En Ciencias Sociales se trabajan cuatro disciplinas: historia, geografía, educación cívica y gobierno y economía, en todos los niveles de la enseñanza. Durante los primeros cursos de Primaria, en diferentes contextos, desde los más cercanos al alumno hasta los más alejados. Así en el primer curso, el contexto es el de la escuela y la familia y en el segundo curso se amplía a la comunidad local. Es aquí donde por primera vez son expuestos a conceptos económicos como se expondrá detenidamente después. Los estudiantes de tercer grado exploran las disciplinas sociales a través del estado de Michigan y en cuarto, alcanzan el entorno de los Estados Unidos. Las expectativas de quinto grado comienzan con un enfoque más interdisciplinario concentrándose en la historia temprana de los Estados Unidos.

Son los cursos de segundo y quinto de la Etapa Elemental, los que se centran en actividades relacionadas con el fomento del espíritu empresarial (Ann Arbor Public Schools, 2015).

Se analizará el temario de segundo curso, como primer acercamiento al emprendimiento en el currículo del condado de Washtenaw.

En el segundo grado, los estudiantes son expuestos a un entorno social más grande que su círculo inmediato a través de las disciplinas sociales de la historia, geografía, educación cívica y gobierno y economía.

Las tres últimas son las que más interesantes resultan para ir forjando un espíritu empresarial en los alumnos. Se utilizan mapas para describir la organización espacial de su comunidad local. Se estudian las características humanas y físicas mediante el estudio de la comunidad local. Los estudiantes comparan estas características con las de otra comunidad y así amplían su comprensión de la región mediante la exploración de cómo su comunidad local es parte de regiones más grandes tales como condado, estado y país. Los estudiantes amplían el concepto de los sistemas humanos y las interacciones humano-ambientales mediante el examen de las consecuencias positivas y negativas de los cambios en el entorno físico. Como punto de partida para la comprensión de la economía mundial en los grados posteriores, las expectativas de segundo grado presentan a los estudiantes el tema geográfico de los movimientos, analizando cómo las personas, bienes e ideas se mueven dentro de la comunidad local (Ann Arbor Public Schools, 2015).

En los contenidos de Educación Cívica y Gobierno, los estudiantes exploran el gobierno en los Estados Unidos y discuten los motivos por los que las personas forman los gobiernos. Los estudiantes comienzan a comprender la diferencia entre la acción gubernamental y la acción privada, que establece las bases para la comprensión de las facultades y límites de la autoridad gubernamental. Se examinan situaciones en las que el gobierno local busca el equilibrio entre los derechos individuales y el bien común en la búsqueda de soluciones a los problemas de la comunidad. Utilizando ejemplos de cómo el gobierno local hace, aplica e interpreta las leyes, los estudiantes comienzan a entender las estructuras formales de gobierno y cómo el gobierno influye en la vida de los ciudadanos.

Se introduce también en este grado la función del Estado en la economía, ya que aprenden sobre el papel de los impuestos y las tasas por servicios públicos. Se trata de comenzar a preparar a los estudiantes para ser ciudadanos responsables explicándoles cómo se participa en las decisiones comunitarias y cómo la responsabilidad personal y cívica es un aspecto importante de la vida comunitaria (Ann Arbor Public Schools, 2015).

En la disciplina de ciencias económicas, los estudiantes trabajan con el concepto de escasez, para aprender a identificar el costo de oportunidad en las decisiones empresariales. Los estudiantes analizan diferentes tipos de negocios y hacen conexiones entre las empresas locales y las necesidades económicas de las personas u otros negocios. Aprenden lo que son los recursos naturales, humanos y de capital utilizando ejemplos locales de su comunidad, al hacerlo, comienzan a reconocer ejemplos de especialización económica y su relación con el comercio.

En quinto grado, los estudiantes comienzan su estudio de la historia de Estados Unidos con los pueblos indígenas americanos antes de la llegada de los exploradores europeos y concluyen con la adopción de la Declaración de Derechos en 1791. En este quinto curso, los alumnos tienen actividades dirigidas explícitamente a fomentar la actividad emprendedora, dentro de una asignatura que se denomina Economía.

En la clase de economía se explica de nuevo a los alumnos lo que es el coste de oportunidad al tomar una decisión personal y se examinan desde el punto de vista económico las decisiones tomadas por los colonos. También se analiza el papel histórico y contemporáneo que la industria jugó en el desarrollo de los Estados Unidos.

Por otra parte se estudia el papel que las empresas juegan como productores, distribuidores, importadores y exportadores. Utilizan los principios y conceptos de la economía fundamental para entender una economía de mercado. Se utilizan estos principios y conceptos para comprender la actividad económica en Estados Unidos y después para comprender la actividad económica en la economía global (Ann Arbor Public Schools, 2015).

Las escuelas del condado de Washtenaw se apoyan en diversos agentes económicos que colaboran en la tarea de este aprendizaje temprano de las habilidades emprendedoras, tanto en la utilización de los materiales que elaboran como en las actividades y voluntarios que se ofrecen para trabajar con los estudiantes en el aula.

## 5.2. Etapa de Secundaria

### 5.2.1. Burgos

El artículo 22 de la LOCE (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación), establece que los objetivos a desarrollar en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) relacionados con la cultura emprendedora son: “[...] consolidar el espíritu emprendedor, desarrollando actitudes de confianza en uno mismo, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades”.

La LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) ya contemplaba contenidos financieros en asignaturas de la ESO y de Bachillerato, así como en los Ciclos de Formación Profesional.

En Ciencias Sociales, Geografía e Historia se identifican los componentes económicos, sociales, políticos y culturales que intervienen en los procesos históricos y la comprensión de las interrelaciones que se dan entre ellos. También se trabajan contenidos sobre las transformaciones políticas y socioeconómicas desde la Revolución Industrial hasta el mundo actual. En Matemáticas, se tratan aspectos como los porcentajes en economía. En Bachillerato, se imparten las materias de Economía y Economía de la Empresa en la rama de Humanidades y Ciencias Sociales.

Posteriormente la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa), modificó la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación y en su desarrollo, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, establecen el vigente currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.



Con la LOMCE se introduce en los currículos la enseñanza financiera tanto en Educación Primaria como en la Educación Secundaria Obligatoria. En la ESO, se introducen la economía y la iniciación a la actividad emprendedora y empresarial, en las que se trabajará la educación financiera de forma más específica, además de incluir contenidos de corte financiero en otras materias.

En ESO y en Bachillerato, las asignaturas se agruparán en tres bloques: asignaturas troncales, asignaturas específicas y asignaturas de libre configuración autonómica. El Gobierno, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el resto de Administraciones educativas y los centros docentes se distribuyen las competencias.

El Gobierno determinará los contenidos comunes, los estándares de aprendizaje evaluables, los criterios de evaluación del logro de los objetivos de las enseñanzas, el grado de adquisición de las competencias correspondientes y el horario lectivo mínimo del bloque de asignaturas troncales, por su parte las Administraciones Educativas complementarán los contenidos de las asignaturas troncales y fijarán los contenidos, horarios y criterios de evaluación de las asignaturas específicas y de libre configuración autonómica.

Los centros docentes podrán configurar su oferta educativa, diseñar e implantar métodos pedagógicos y didácticos propios.

Como sucedía en la Etapa de Primaria, también el artículo 6 recoge el fomento del espíritu emprendedor como un elemento transversal de Secundaria. Se establece que en Educación Secundaria Obligatoria, sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias de cada etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y

escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las materias.

Junto con competencias como la lingüística, la matemática, competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital o sociales y cívicas, se recoge el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

Para una adquisición eficaz de las competencias y su integración efectiva en el currículo, el reglamento establece que deberán diseñarse actividades de aprendizaje integradas que permitan al alumnado avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo.

Gracias a esta norma, los currículos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato incorporarán elementos orientados al desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor, a la adquisición de competencias para la creación y desarrollo de los diversos modelos de empresas, al fomento de la igualdad de oportunidades y del respeto al emprendedor y al empresario, así como a la ética empresarial. Las Administraciones educativas fomentarán las medidas para que el alumnado participe en actividades que le permitan afianzar el espíritu emprendedor y la iniciativa empresarial a partir de aptitudes como la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico. Es importante destacar como aparece aquí, específicamente, la iniciativa empresarial y se une al espíritu emprendedor en esta etapa.

El Real Decreto 127/2014 de 28 de febrero, regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica, que sustituye a los actuales Programas de Cualificación Profesional Inicial, un programa puente entre la ESO y la Formación Profesional y una medida para facilitar la permanencia de los alumnos en el sistema educativo y evitar el abandono escolar. En estos módulos la educación empresarial, ligada a la posibilidad de autoempleo es también muy importante.

La ESO comprende dos ciclos, el primero de tres cursos escolares y el segundo de uno. Estos cuatro cursos se seguirán ordinariamente entre los doce y los dieciséis años de edad.

Las asignaturas troncales de los tres primeros cursos son: Biología y Geología, Física y Química, Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Primera Lengua Extranjera. Asignaturas específicas en cada uno de los cursos: Educación Física, Religión, o Valores Éticos. Y respecto a las asignaturas optativas, pueden escoger un mínimo de una y un máximo de cuatro entre las siguientes: Cultura Clásica. Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial, Música, Segunda Lengua Extranjera y Tecnología.

El segundo ciclo o cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria tendrá un carácter fundamentalmente propedéutico. Una de las grandes modificaciones de la LOMCE se encuentra en su diseño, pues se trata de que sirva de orientación e introducción a los estudios posteriores y presenta dos opciones a elegir por el alumno (Art. 14).

- Enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato

- Enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional (FP).

En las dos modalidades habrá un grupo de *asignaturas troncales*: Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas o a las Enseñanzas Aplicadas (Bachillerato y FP) y Primera Lengua Extranjera.

Los alumnos que elijan el modelo de *iniciación al Bachillerato* tendrán que elegir dos de las siguientes materias: Biología y Geología, Economía, Física y Química o Latín.

Por su parte, los alumnos que escojan el modelo de *iniciación a la FP* tendrán que elegir dos de las siguientes asignaturas: Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional, Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial o Tecnología.

Por lo que se refiere a las asignaturas *optativas de 4º de la ESO* dependen de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes. Los estudiantes tendrán que cursar un mínimo de una y, máximo de cuatro, de las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas, que podrán ser diferentes en cada uno de los cursos: Artes Escénicas y Danza, Cultura Científica, Cultura Clásica, Educación Plástica y Visual, Filosofía, Música, Segunda Lengua Extranjera y Tecnologías de la Información y la Comunicación

Por tanto se ve como en secundaria existen dos asignaturas como son *Economía e Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial*, se trata en ambos casos de asignaturas de libre elección, por lo que habrá estudiantes que completen su formación de esta etapa, sin haber cursado esta materia. Se pierde por tanto la oportunidad de

haberla convertido, al igual que sucede en Michigan, en materia obligatoria para obtener el graduado.

A pesar de la normativa, en el informe especial sobre educación GEM España 2014, los expertos señalan que el grado de implantación de la educación en emprendimiento en la ESO es desigual a lo largo de la geografía española, 70% en Cataluña, 40% en Cantabria y Castellón, 10-15% en Andalucía, por ejemplo. Si bien es cierto que son percepciones, no datos derivados de un censo objetivo y desarrollado al efecto, las diferencias son lo suficientemente notables para ser tenidas en consideración.

El hecho de que existan centros que no implementen este tipo de iniciativas ni ofrezcan materias optativas para cubrir la enseñanza de este tópico lleva a preguntarse por qué y a indagar en los factores que han frenado la puesta en marcha de estas iniciativas en este nivel educativo. Según se recoge en la entrevista a David Rosendo Ramos (Responsable del Departamento de Iniciativas Emprendedoras de la Dirección General de Formación Profesional Inicial y Educación Permanente de Andalucía), en el Informe GEM España 2014, el principal factor inhibidor es:

[...] el desconocimiento del concepto de educación emprendedora. Hay una visión mercantilista extendida, y nada más lejos de la realidad porque, aunque hay que abordar cuestiones relativas a la empresa, el enfoque que predomina en la ESO, y en otras etapas, es un enfoque de entrenamiento de capacidades intra e interpersonales (p.132).

Otros entrevistados señalaron además como factores que frenan la implantación de esta enseñanza en este nivel: el rechazo a la inclusión de este tipo de formación en la

educación formal, la falta de personas dispuestas a liderar este tipo de iniciativas y un bajo nivel de inversión en formación para los docentes en un campo relativamente novedoso.

El informe GEM destaca que es la propia iniciativa y motivación de los centros escolares y concretamente en ocasiones los propios docentes, los que consiguen que existan estas iniciativas.

### *5.2.2. Washtenaw*

Por lo que se refiere al condado de Washtenaw, el equivalente a la educación secundaria española se reparte entre la escuela media, primero y segundo de la ESO equivale a los grados séptimo y octavo y en High School, se integrarían tercero y cuarto de la ESO, correspondientes a los grados noveno y décimo (véase Tabla 4).

Tabla 4

*Comparativa asignaturas ESO Burgos/Washtenaw 2013/2014*

Area	3 ESO	9th Grade Freshment	4 ESO E. Aplicadas	4 ESO E. Académicas	10th G. Softmore
Matemáticas	Matemáticas orient. a enseñanzas académ. Matemáticas orient. a enseñanzas aplicadas	Algebra I o Algebra II o Geometría	Matemáticas orientadas a las enseñanzas aplicadas	Matemáticas orientadas a las enseñanzas académicas	Algebra II Geometría Pre-Cálculo
Ciencias	Biología y Geología <hr/> Física y Química	Biología	(ver troncales de opción)		Física
Lengua y literatura	Lengua castellana y literatura	Literatura del mundo	Lengua castellana y literatura		Literatura americana
Ciencias sociales	Geografía e Historia	Historia del mundo	Geografía e Historia		Historia de EE.UU.
Educación física	Educación física	E. Física 2 semestres	Educación física		
Lengua extranjera	Lengua extranjera	Lengua ext. Ob. 2 años	Lengua extranjera		Lengua ext.
Religión o val. éticos	Religión o valores éticos		Religión o valores éticos		
Salud		Salud 1 sem.			
Aprendizaje online		Formación 20 horas			
Troncales de opción			(a escoger 2) - Ciencias aplic. a la actividad profesional - Tecnología - <b>Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial</b>	(a escoger 2) - Física y Química - Biología y Geología - Latín - <b>Economía</b>	

Arte		Arte/drama música Obligatorio 2 semestres En cualquier curso
Lengua co.	Lengua cooficial	Lengua cooficial (si la hubiere)
Específicas	(Min 1, max 4) -Tecnología -Música -Educación Plástica, visual y audiovisual -Segunda Lengua Extranjera <b>-Iniciación a la actividad emprendedora y Empresarial</b> -Cultura clásica -Religión -Valores éticos	(Min 1, max 4) -Tecnología -Música -Educación Plástica, visual y audiovisual -Artes escénicas y danza -Segunda Lengua Extranjera <b>-Iniciación a la actividad emprendedora y Empresarial</b> -Cultura clásica -Cultura científica -Filosofía -Religión -Valores éticos -Troncal de opción no cursada
		Ver Anexo 1
		Ver Anexo1

En la escuela americana, mientras que los alumnos cursan el equivalente a 1º y 2º de la ESO, si bien se siguen realizando actividades de fomento del espíritu emprendedor, no se recoge en el currículo ninguna materia específica de fomento del espíritu empresarial, como sucedía en Primaria. Los alumnos, al igual que en el caso español, cursan un grupo de asignaturas troncales y otras de carácter electivo. No obstante, entre el amplio elenco de electivas ofertadas en la etapa de Middle School, tampoco existe un desarrollo del área de Economía, por lo que podemos considerar que en estos años, existe un vacío en la educación empresarial tanto obligatoria como voluntaria en la educación formal, en una situación similar a la de Burgos. Esto cambia sustancialmente en los dos años siguientes, grados 9º y 10º (3º y 4º de la ESO), gracias a todas las electivas (Anexo 1) y a la asignatura de Economía.



## 5.3. Etapa de Bachillerato

### 5.3.1. Burgos

Respecto a la educación en emprendimiento en la etapa de Bachillerato se puede distinguir por una parte, lo que se refiere a los conocimientos sobre la actividad empresarial y por otro el fomento como tal del espíritu emprendedor.

En Bachillerato se ofertan tres modalidades: Artes, Ciencias y Tecnología y en tercer lugar, Humanidades y Ciencias Sociales. La educación en los conocimientos del emprendimiento se integra en la modalidad de de Humanidades y Ciencias Sociales, a través de dos asignaturas: Economía y Economía de la Empresa. Por tanto, sólo los estudiantes que escojan dicha modalidad recibirán dichas enseñanzas, o dicho de otra forma, no se incluyen estos conocimientos en ninguna de las asignaturas troncales, de forma que fueran obligatorios para todos los alumnos, como sucede en Michigan.

Al margen de estas dos asignaturas, comunes en todo el territorio nacional, la ley reconoce la posibilidad de los centros de ofertar materias optativas, por ejemplo relacionadas directamente con la iniciativa emprendedora, que puedan ser cursadas en todas las modalidades de Bachillerato. Sin embargo, esta posibilidad depende de cada centro y su implantación es muy limitada, al contrario de lo que sucede en el condado de Washtenaw donde la oferta es muy extensa.

La opinión de los expertos confirma la frágil implantación de la educación emprendedora en Bachillerato. Según el informe GEM el 80% de los expertos consultados consideran que la implementación de esta educación no alcanza el 50% de

los centros y se realiza de forma puntual por profesores interesados y no como parte del currículo. Los centros están preocupados en la preparación de las pruebas de acceso a la Universidad y todo lo demás queda relegado a un segundo plano.

Existen centros que participan en actividades puntuales de fomento del espíritu emprendedor. La valoración tanto de los estudiantes, como de los docentes y los padres sobre este tipo de proyectos, es muy positiva, porque les permiten trabajar habilidades como la creatividad, iniciativa y organización que no se trabajan de manera particular en el currículo.

Los Reales Decretos por los que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo, son el RD 1538/2006 de 15 de diciembre y el RD 1147/2011, de 29 de julio. En ellos se establece como objetivo el potenciar la creatividad, la innovación y la iniciativa emprendedora. La LOMCE en el artículo 40 h) “[...] recoge entre los objetivos de las enseñanzas de formación profesional el afianzamiento del espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales”.

En nuestro país, la educación en Espíritu Empresarial es obligatoria en todas las familias profesionales de la Educación de Formación Profesional el artículo 24 del RD 1147/2011, establece como “módulo profesional común en todos los ciclos formativos el módulo de Empresa e Iniciativa Emprendedora”. Además los alumnos deben cursar también el módulo de Proyecto, que tiene por objeto la integración de las diversas capacidades y conocimientos del currículo, tanto en sus aspectos laborales, como del ejercicio profesional y de la gestión empresarial.

Sin embargo los expertos GEM también se muestran insatisfechos con el grado de implantación de la Educación del Espíritu Empresarial en la Formación Profesional, las razones que alegan son: metodologías ineficaces, que no se incluye en todas las partes del sistema de FP, los profesores no son plenamente competentes y el empresariado no se involucra. Indican que este tipo de educación

[...] debería fomentar la creatividad, el sentido de la iniciativa y la asunción de riesgos, así como otros atributos y competencias de aplicación general que constituyen los cimientos del Espíritu Empresarial. No obstante, en programas que se orientan de un modo más natural a la creación y dirección de una pequeña empresa –e.g., peluquería, parafarmacia, pastelería, restaurante, fontanería y electricidad...–, puede resultar crítico y adecuado impartir una formación específica sobre cómo hacerlo. No obstante, conviene asegurarse de que el Espíritu Empresarial se va inculcando a lo largo de toda la FP y que las actitudes empresariales se cultivan en todo el sistema (Informe GEM España 2014, p. 137).

En la Tabla 5, se muestra una comparativa entre las asignaturas que se cursan en el condado de Washtenaw y las que se ofrecen en Burgos, en el primer curso de Bachillerato.

Tabla 5

*Comparativa asignaturas Primer curso Bachillerato*

Area	1 BACH Ciencias	1 BACH Humanidades	1 BACH Ciencias Sociales	1 BACH Artes	11th Grade Junior
Matemáticas	Matemáticas I		Matemáticas aplicadas a las ciencias sociales		Geometría Pre-Cálculo Estadística
Latín		Latín I			
Fundamentos del Arte				Fundamentos del Arte I	
Ciencias	(ver troncales de opción)				Química
Ciencias sociales		(ver troncales de opción)			Gobierno (semestre) <b>Economía</b> (semestre)
Lengua y literatura		Lengua Castellana y literatura I			Inglés 11 Lengua y composición
Educación física		Educación física			(como electiva)
Lengua extranjera		Lengua extranjera			(como electiva)
Filosofía		Filosofía			

	(a escoger 2)	(a escoger 2)	(a escoger 2)
Troncales de opción	-Física y Química -Biología y Geología -Dibujo Técnico I	-Historia del mundo contemporáneo -Griego I <b>-Economía</b> -Literatura universal	-Historia del mundo contemporáneo -Cultura audiovisual -Literatura universal
Lengua cooficial	Lengua cooficial (Si la hubiere) u otra asignatura de libre configuración autonómica		
Específicas	(mínimo 3, máximo 4)		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Segunda lengua extranjera</li> <li>○ Ampliación de materias comunes</li> <li>○ Cultura científica</li> <li>○ Tecnología Industrial I</li> <li>○ TIC I</li> <li>○ Dibujo Técnico I</li> <li>○ Dibujo Artístico I</li> <li>○ Volumen</li> <li>○ Anatomía aplicada</li> <li>○ Análisis musical I</li> <li>○ Lenguaje y práctica musical</li> <li>○ Materia no cursada en troncal de opción</li> <li>○ Religión</li> </ul>		
Electivas	Ver Anexo 1		

Tabla 6

*Comparativa asignaturas segundo curso Bachillerato.*

Area	2 BACH	2 BACH	2 BACH	2 BACH	12th Grade
	Ciencias	Humanidades	Ciencias Sociales	Artes	Senior
Matemáticas	Matemáticas II		Matemáticas aplicadas a las ciencias sociales II		Pre-Cálculo, Cálculo Cálculo Avanzado Estadística Avanzado
Latín		Latín II			
Fundamentos del Arte				Fundamentos del Arte II	
Ciencias	(ver troncales de opción)				(como electiva)
Ciencias sociales		Historia de España			(como electiva)
Lengua y literatura		Lengua Castellana y literatura II			Inglés 12 AP Inglés Lengua y composición
Educación física		(como libre configuración)			(como electiva)
Lengua extranjera		Lengua extranjera II			(como electiva)
Filosofía		Filosofía			

	(a escoger 2)	(a escoger 2)	(a escoger 2)
Troncales de opción	-Física	-Historia del mundo contemporáneo	-Artes escénicas
	-Química	-Griego II	-Cultura audiovisual II
	-Biología	<b>-Economía de la empresa</b>	-Diseño
	-Geología	-Historia del Arte	
	-Dibujo Técnico II	-Geografía -Historia de la Filosofía	
Lengua cooficial  (Si la hubiere)	Lengua cooficial (Si la hubiere)  o asignatura de libre configuración		
Específicas	(mínimo 3, máximo 4)		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Segunda lengua extranjera</li> <li>○ Historia de Filosofía (si no escogida en troncal de opción)</li> <li>○ Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente</li> <li>○ Técnicas de expresión gráfico-plásticas</li> <li>○ Tecnología Industrial II</li> <li>○ Tecnologías de la información y la comunicación II</li> <li>○ Dibujo Técnico II (Si no escogida en troncal de opción)</li> <li>○ Dibujo Artístico II</li> <li>○ Historia de la Música y de la Danza</li> <li>○ Análisis musical II</li> <li>○ Fundamentos de Administración y Gestión</li> <li>○ Psicología</li> <li>○ Imagen y sonido</li> <li>○ Materia no cursada en troncal de opción</li> <li>○ Religión</li> </ul>		
Electivas	Ver Anexo 1		

### 5.3.2. Washtenaw

En algunas asignaturas del High School de Washtenaw, como ocurre en Lengua Inglesa, hay que seguir un orden secuencial, cursando cada año un crédito, mientras que otras pueden realizarse en cualquiera de los cuatro años de High School, no perteneciendo a un curso en concreto, por ejemplo los 0,5 créditos de Salud, o los dos cursos de lengua extranjera, o pueden comenzarse los Estudios Sociales en el segundo curso, en vez de en el primero. Los alumnos tienen seis horas de clase, pero en diversos centros, se está implementando la denominada séptima hora, una clase opcional pero que permite a los alumnos obtener más créditos con asignaturas optativas o da cabida a programas *Magnet* como él que se desarrolla en Skyline High School y que se analizará detenidamente.

Los estudiantes avanzados pueden recibir, durante su último curso clases en la universidad a través de una doble matrícula, con ello satisfacen los créditos tanto universitarios como de High School. El cuarto crédito en Matemáticas se puede obtener también en una clase relacionada con el área según lo determinado por el distrito, por ejemplo: Matemáticas Empresariales, Contabilidad, Ingeniería, carreras médicas, Oficios de la Construcción. Muchos alumnos realizan Algebra I, en 7º grado y Geometría en 8º, por lo que pueden ir completando cursos más complejos hasta llegar a Estadística Avanzada. Por tanto pueden acceder a cursos superiores en la escuela secundaria, incluso llegando a realizar el último curso en la universidad si han concluido el currículo de bachillerato, o también tienen la opción de cursar otras asignaturas electivas durante ese tiempo.



Son numerosos los estudiantes que realizan un cuarto crédito en ciencias porque es un requisito para la admisión en muchas Universidades. Este cuarto crédito puede estudiarse en asignaturas como en Física o Química, Medicina Forense, Astronomía, Ciencias de la Tierra, Geología, Ciencias Agrarias, Ciencias Ambientales, Fisiología o Microbiología.

También es frecuente que los alumnos opten por cursar cuatro años de Lengua Extranjera, en vez de únicamente los dos que se exigen para la graduación en el Estado de Michigan, ya que este conocimiento de idiomas es muy valorado en el acceso a la Universidad y las más prestigiosas, exigen cuatro años de estudio de un idioma extranjero para aceptar a sus estudiantes.

En la mayoría de las escuelas secundarias, los estudiantes pueden estudiar varias clases electivas. Estas clases se ofertan fuera del currículo requerido. Diversas áreas como arte, música, periodismo, informática, medio ambiente, marketing y emprendimiento, se ofrecen como asignaturas electivas con un extraordinario abanico de posibilidades y de especialización.

Son precisamente esas asignaturas electivas las que diferencian unas escuelas secundarias de otras, convirtiéndolas en el objeto de deseo de muchos de los estudiantes y en puentes a la Universidad o al mundo laboral.

Las clases electivas ofrecen al alumno la oportunidad de explorar sus intereses y les permiten seguir sus pasiones. Además, el estudio de estas materias escogidas por el propio alumno ayuda a aligerar el currículo de cuatro o cinco asignaturas obligatorias cada semestre. Muchos colegios ofrecen asignaturas electivas, como periodismo,

participar en una obra de teatro, o en la orquesta, que complementan las actividades extra-curriculares, además permiten a los alumnos explorar nuevos temas e intereses y ayudan a mantener la motivación durante la escuela secundaria.

Por último, las asignaturas electivas definen a los alumnos a la hora de presentar su solicitud a una Universidad americana, son las que demuestran los intereses y habilidades de los alumnos y constituyen una pieza clave del expediente académico pudiendo determinar su admisión o no en una determinada carrera. Una elevada nota media es también un factor clave en la fase de admisión en la Universidad, cuando los alumnos trabajan en áreas de su interés, que les entusiasman, se plasma en sus calificaciones.

No todos los centros educativos ofrecen las mismas asignaturas electivas, depende del tamaño del centro, siendo la oferta en los centros privados, aunque muy extensa, generalmente más limitada que en los públicos.

Se presenta (Anexo 1) como ejemplo la oferta de los seis centros públicos de la ciudad de Ann Arbor. Si bien, la mayor parte de las asignaturas se ofrecen en varios centros, algunas se ofertan sólo en uno de los centros, buscando una especialización y que los alumnos interesados en ellas, se matriculen en el mismo.

Por tanto, no existe en esta etapa una especialización a través de la asignaturas troncales como sucede en España, sino a través de la electivas.

El programa más similar que existe a nuestras modalidades de Bachillerato, son los programas Magnet, que en el condado de Washtenaw se desarrolla de forma novedosa en Skyline High School.

En este centro se imparten cuatro programas que pretenden crear un itinerario de asignaturas electivas para alumnos que tienen clara su vocación en un área determinada.

Los programas Magnet en Skyline High School se ofrecen y se explican a todos los estudiantes de primer año durante sus clases regulares. Esto proporciona a los estudiantes el conocimiento de la oferta y la oportunidad de considerar sus propios intereses personales de cara al futuro. La inscripción en un determinado programa Magnet comienza con una solicitud durante noveno grado para los cursos que comienzan durante el décimo grado. Se espera, pero no se exige, que los estudiantes continúen en el programa hasta la graduación. En el último año, los estudiantes culminan su experiencia de aprendizaje a través de una pasantía o proyecto senior. Los programas ofrecen un plan de estudios interdisciplinario que busca guiar a los estudiantes en una progresión lógica de conocimientos, habilidades y a la aplicación de los mismos al mundo real.

Los programas cuentan con equipos especializados, medios técnicos y espacios apropiados que proporcionan apoyo adicional a los planes de estudios innovadores y a este novedoso método de enseñanza que busca un enfoque en el pensamiento complejo y el conocimiento aplicado, y dar a los estudiantes la oportunidad de probar la conexión con el mundo real de su formación académica y de sus habilidades

personales para la resolución de problemas. Cada programa Magnet ha desarrollado alianzas con empresas locales, instituciones educativas y organizaciones de la comunidad.

Cada programa acepta 60 estudiantes al año, de los aproximadamente 450 que están matriculados en Skyline High School. Si son más estudiantes los que solicitan la inscripción que las plazas ofertadas, se celebra una lotería pública que brinda iguales oportunidades a todos los solicitantes.

El no ser admitido en el programa no implica que no puedan cursarse estas asignaturas que se ofertan dentro del programa, los alumnos interesados pueden seguir solicitándolas, pero aquellos estudiantes admitidos en el magnet tendrán prioridad frente a los que no lo están.

Se ofrecen cuatro programas:

#### *Salud y Medicina - Ciencias Biomédicas*

Los estudiantes exploran los conceptos de la medicina humana, la fisiología, la genética, la microbiología y la salud pública. Se analizan los procesos, estructuras e interacciones del cuerpo humano. Los estudiantes exploran la prevención, el diagnóstico y el tratamiento de la enfermedad, investigando y diseñando soluciones innovadoras a los problemas de salud de la sociedad actual. Se realizan investigaciones biomédicas y pueden optar a recibir por ellas créditos universitarios.

### *Tecnología de Diseño y Planificación Ambiental*

Los estudiantes aplican la tecnología, la ingeniería y las matemáticas, para encontrar soluciones prácticas a los problemas del mundo real. A través de proyectos prácticos los alumnos comprenden cómo la tecnología y la sociedad se afectan entre sí. Las clases se centran en buscar innovaciones tecnológicas para una sociedad ecológicamente sostenible .

### *Comunicación, Medios y Política Pública*

Los estudiantes participan en el análisis de leyes, reglamentos, decisiones y acciones de gobierno que afectan la vida diaria. Se desarrollan habilidades esenciales como la comunicación en todas las etapas, desde el concepto o la idea hasta la entrega o conclusión definitiva. Mediante el examen de las políticas públicas relativas a los derechos individuales, familia, salud, diversidad cultural y entornos sostenibles, los estudiantes se preparan para un futuro en una comunidad global interdependiente.

### *Negocios, Marketing y Tecnología de la Información*

En este programa los estudiantes exploran la dinámica de los negocios, la producción, distribución y consumo de bienes y servicios dentro de una sociedad global. Aprenden a usar aplicaciones tecnológicas clave, como los sistemas de gestión de la información, gráficos y diseño web para conectar los mercados locales y globales a través de la planificación empresarial, gestión, marketing y publicidad .

Es concretamente en este programa donde con más intensidad se trabajan las áreas que en mayor medida pueden propiciar el interés por el emprendimiento, si bien como

ha podido constatarse, en otros Magnet también se trabajan habilidades como la capacidad de liderazgo o de comunicación que tan esenciales son a la hora de emprender.

En el Magnet de Negocios se pretende que los alumnos desarrollen las siguientes competencias:

- Ser capaces de investigar nuevas oportunidades de negocio .
- Crear y poner en práctica planes de negocio.
- Ser capaces de reconocer los problemas sociales, ambientales y políticos en relación con el mundo de los negocios .
- Entender el funcionamiento de los mercados, el concepto de cliente, el desarrollo de producto, los precios, publicidad y promoción .
- Los estudiantes utilizarán las nuevas tecnologías para resolver problemas empresariales.
- Desarrollarán habilidades en investigación de mercados, redacción de un plan empresarial y comunicación.
- Demostrarán la capacidad de resolver problemas y de trabajar en equipo.
- Los estudiantes crearán presentaciones utilizando software de diseño gráfico y web.

Los estudiantes trabajan con empresas locales de diversos sectores, para obtener experiencia práctica en los diferentes ámbitos que componen una empresa. Sus

experiencias incluirán la observación de los profesionales, pasantías y trabajos por los que pueden recibir una remuneración económica. También, son numerosas las sesiones que por video conferencia se realizan para entrevistar a empresarios, se llevan ponentes invitados al aula y se analizan estudios de caso. Los socios de este programa son entre otros la Ross School of Business de la Universidad de Michigan, la Escuela de Negocios de la Universidad de Eastern Michigan, la empresa de hostelería Zingerman's, el Banco de Ann Arbor y Google.

## **5.4. Contenidos de las asignaturas de Educación Empresarial.**

### *5.4.1. Burgos*

#### **5.4.1.1. Contenido de la asignatura de Iniciación a la actividad emprendedora y Empresarial en 3º y 4º de la ESO**

La implantación de la enseñanza de la Economía en la ESO era una demanda histórica de un amplio sector de nuestra sociedad. La LOGSE (1990) reducía el ámbito del estudio de la Economía a los estudiantes de ciencias sociales de bachillerato. Si bien, las distintas leyes educativas contemplaban que en todas las áreas el alumno debía de desarrollar la iniciativa emprendedora, en la práctica se ponía en las programaciones didácticas y poco más.

Castilla y León fue pionera en 2004 legislando la primera asignatura optativa de Iniciativa emprendedora.

Desde la LOGSE transcurrieron veinte años, hasta el Real Decreto 1.146/2011, de 29 de julio, que estableció para todo el territorio español una asignatura asignada a la especialidad de Economía en cuarto curso de la ESO: Orientación Profesional e Iniciativa Emprendedora.

La LOMCE da un paso más y ha incluido la asignatura Iniciativa a la Actividad Emprendedora y Empresarial como optativa en 3º de la ESO (ya existía la posibilidad en 4º) y Economía como optativa en 4º.

La materia de Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial incluye contenidos teóricos y prácticos orientados a preparar a los jóvenes para una ciudadanía responsable y para la vida profesional. Se ayuda al conocimiento de quiénes son los emprendedores, pero también se incluyen aspectos de orientación laboral, y de “intraemprendimiento” en un trabajo dentro de una organización.

El currículo de la asignatura se divide en dos bloques:

Bloque 1. Autonomía personal, liderazgo e innovación.

*Autonomía y autoconocimiento:* La iniciativa emprendedora y el empresario en la sociedad. Intereses, aptitudes y motivaciones personales para la carrera profesional.

*Itinerarios formativos y carreras profesionales:* Proceso de búsqueda de empleo en empresas del sector. El autoempleo. El proceso de toma de decisiones sobre el itinerario personal.



*Los derechos y deberes del trabajador:* El derecho del trabajo. Derechos y deberes derivados de la relación laboral. El contrato de trabajo y la negociación colectiva.

*Seguridad Social:* Sistema de protección. Empleo y Desempleo. Protección del trabajador y beneficios sociales. Los riesgos laborales. Normas. Planificación de la protección en la empresa.

## Bloque 2 – Proyecto de empresa

*La idea de proyecto de empresa:* Evaluación de la idea. El entorno, el rol social de la empresa. Elementos y estructura de la empresa.

*El plan de empresa:* Información en la empresa. La información contable. La información de recursos humanos. Los documentos comerciales de cobro y pago. El Archivo.

*Las actividades en la empresa:* La función de producción. La función comercial y de marketing. Ayudas y apoyo a la creación de empresas.

*Tipos de empresa según su forma jurídica:* La elección de la forma jurídica. Trámites de puesta en marcha de una empresa.

*Fuentes de financiación de las empresas:* Externas (bancos, ayudas y subvenciones, crowdfunding) e internas (accionistas, inversores, aplicación de beneficios). Productos financieros y bancarios para pymes. Comparación.

*La planificación financiera de las empresas:* Estudio de viabilidad económico-financiero. Proyección de la actividad. Instrumentos de análisis. Ratios básicos.

*Los impuestos que afectan a las empresas: El calendario fiscal.*

#### **5.4.1.2. Contenidos de la Asignatura de Economía en 4º de la ESO.**

*Ideas económicas básicas:* La Economía y su impacto en la vida de los ciudadanos. La escasez, la elección y la asignación de recursos. El coste de oportunidad.

*Economía y empresa:* Tipos de empresa. Criterios de clasificación, forma jurídica, funciones y objetivos. Proceso productivo y factores productivos. Fuentes de financiación de las empresas. Ingresos, costes y beneficios. Obligaciones fiscales de las empresas.

*Economía personal:* Ingresos y gastos. Identificación y control. Gestión del presupuesto. Objetivos y prioridades. Ahorro y endeudamiento. Riesgo y diversificación. Planificación el futuro. Necesidades económicas en las etapas de la vida. El dinero. Relaciones bancarias. La primera cuenta bancaria. Información. Tarjetas de débito y crédito. Implicaciones de los contratos financieros. Derechos y responsabilidades de los consumidores en el mercado financiero.

*Economía e ingresos y gastos del Estado:* Los ingresos y gastos del Estado. La deuda pública y el déficit público. Desigualdades económicas y distribución de la renta

*Economía y tipos de interés, inflación y desempleo:* Consecuencias de los cambios en los tipos de interés e inflación. El desempleo y las políticas contra el desempleo.

*Economía internacional:* La globalización económica. El comercio internacional. El mercado común europeo y la unión económica y monetaria europea. La consideración económica del medioambiente: la sostenibilidad.

#### **5.4.1.3. Contenido de la asignatura de Economía en 1º de Bachillerato**

*Economía y escasez:* La organización de la actividad económica. La escasez, la elección y la asignación de recursos. El coste de oportunidad. Los diferentes mecanismos de asignación de recursos. Análisis y comparación de los diferentes sistemas económicos. Los modelos económicos. Economía positiva y Economía normativa.

*La actividad productiva:* La empresa, sus objetivos y funciones. Proceso productivo y factores de producción. División técnica del trabajo, productividad e interdependencia. La función de producción. Obtención y análisis de los costes de producción y de los beneficios. Lectura e interpretación de datos y gráficos de contenido económico. Análisis de acontecimientos económicos relativos a cambios en el sistema productivo o en la organización de la producción en el contexto de la globalización.

*El mercado y el sistema de precios.* La curva de demanda. Movimientos a lo largo de la curva de demanda y desplazamientos en la curva de demanda. Elasticidad de la demanda. La curva de oferta. Movimientos a lo largo de la curva de oferta y desplazamientos en la curva de la oferta. Elasticidad de la oferta. El equilibrio del mercado. Diferentes estructuras de mercado y modelos de competencia. La competencia perfecta. La competencia imperfecta. El monopolio. El oligopolio.

*La macroeconomía Macro magnitudes:* La producción. La renta. El gasto. La Inflación. Tipos de interés. El mercado de trabajo. El desempleo: tipos de desempleo y sus causas. Políticas contra el desempleo. Los vínculos de los problemas macroeconómicos y su interrelación.

*Aspectos financieros de la economía:* Funcionamiento y tipología del dinero en la economía. Proceso de creación del dinero. La inflación según sus distintas teorías explicativas. Análisis de los mecanismos de la oferta y demanda monetaria y sus efectos sobre el tipo de interés. Funcionamiento del sistema financiero y del Banco Central Europeo.

*El contexto internacional de la Economía:* Funcionamiento, apoyos y obstáculos del comercio internacional. Descripción de los mecanismos de cooperación e integración económica y especialmente de la construcción de la Unión Europea. Causas y consecuencias de la globalización y del papel de los organismos económicos internacionales en su regulación.

*Desequilibrios económicos y el papel del Estado en la economía:* Las crisis cíclicas de la Economía. El Estado en la Economía. La regulación. Los fallos del mercado y la intervención del sector público. La igualdad de oportunidades y la redistribución de la riqueza. Valoración de políticas macroeconómicas de estabilidad y desarrollo. Las políticas de crecimiento. Consideración del medio ambiente como recurso sensible y escaso. Identificación de las causas de la pobreza, el subdesarrollo y sus posibles vías de solución.

#### **5.4.1.4. Contenido de la asignatura de Economía de la Empresa en 2º de Bachillerato**

*La empresa y el empresario:* Clasificación, componentes, funciones y objetivos de la empresa. Análisis del marco jurídico que regula la actividad empresarial. Funcionamiento y creación de valor. Interrelaciones con el entorno económico y social. Valoración de la responsabilidad social y medioambiental de la empresa.

*Localización y dimensión empresarial:* Estrategias de crecimiento interno y externo. Consideración de la importancia de las pequeñas y medianas empresas y sus estrategias de mercado. Internacionalización, competencia global y la tecnología. Identificación de los aspectos positivos y negativos de la empresa multinacional.

*La división técnica del trabajo y la necesidad de organización en el mercado actual:* Funciones básicas de la dirección. Planificación y toma de decisiones estratégicas. Diseño y análisis de la estructura de la organización formal e informal. La gestión de los recursos humanos y su incidencia en la motivación. Los conflictos de intereses y sus vías de negociación.

*Proceso productivo, eficiencia y productividad:* La investigación, el desarrollo y la innovación como elementos clave para el cambio tecnológico y mejora de la competitividad empresarial. Costes: clasificación y cálculo de los costes en la empresa. Cálculo e interpretación del umbral de rentabilidad de la empresa. Los inventarios de la empresa y sus costes. Modelos de gestión de inventarios.

*La función comercial de la empresa:* Concepto y clases de mercado. Técnicas de investigación de mercados. Análisis del consumidor y segmentación de mercados. Variables del marketing-mix y elaboración de estrategias. Estrategias de marketing y ética empresarial. Aplicación al marketing de las tecnologías más avanzadas.

*La información en la empresa:* Obligaciones contables de la empresa. La composición del patrimonio y su valoración. Las cuentas anuales, la imagen fiel. Elaboración del balance y la cuenta de pérdidas y ganancias. Análisis e interpretación de la información contable. La fiscalidad empresarial.

*La función financiera:* Estructura económica y financiera de la empresa. Concepto y clases de inversión. Valoración y selección de proyectos de inversión. Recursos financieros de la empresa. Análisis de fuentes alternativas de financiación interna y externa.

#### 5.4.2. Washtenaw

Por lo que se refiere al condado de Washtenaw, con carácter obligatorio para todos los alumnos se imparte Economía en el grado 11, equivalente a primero de Bachillerato (Michigan Department of Education, 2014).

Este es un resumen de sus principales temas, divididos en cuatro bloques:

##### 1. Funcionamiento de los mercados

*Empresario Individual:* Identificar los riesgos y las oportunidades. Características de la iniciativa empresarial. La figura del empresario y su rol en la sociedad.

*Las empresas:* Analizar los diferentes tipos de empresas, la producción de bienes y servicios y la relación entre las inversiones en medios físicos, tecnológicos y humanos y el incremento de la productividad y el crecimiento.

*Precios, oferta y demanda:* Comparar como la oferta, la demanda, el precio, el equilibrio, la elasticidad y los incentivos afectan al funcionamiento del mercado.

*El papel del gobierno en la economía:* Estudiar las diferentes formas en que el gobierno puede influir en el mercado a través de las decisiones políticas. Incentivos monetarios y no monetarios. Los servicios públicos. Los impuestos. La protección de los consumidores. El salario mínimo.

## 2. La economía nacional de Estados Unidos

*Los mercados nacionales:* Macromagnitudes: la inflación, el desempleo, la producción y el crecimiento, y los factores que causan los cambios en esas condiciones. El papel del dinero y el tipo de interés en los mercados nacionales. Conocer conceptos como el PIB, el PIB per cápita, el Índice de Precio de Consumo para analizar las características de los ciclos económicos, recesiones y expansiones. Explicar cómo el gasto en consumo, la inversión o las exportaciones condicionan la renta nacional.

*El papel del gobierno en la economía de Estados Unidos:* Análisis de la política fiscal y monetaria. El papel del Estado como productor y consumidor de bienes y servicios públicos. La seguridad Social y sistemas de protección. Analizar cómo las decisiones gubernamentales en materia de fiscalidad o gasto tienen impacto macroeconómico.

## 3. La Economía Internacional

*Sistemas económicos:* Explicar cómo diferentes sistemas económicos, incluidos los de libre mercado, economías planificadas y los sistemas mixtos, asignan los recursos económicos, la distribución y el consumo de bienes y servicios. Debilidades y fortalezas de cada uno. El impacto de las políticas de Organizaciones internacionales como la Organización Mundial del Comercio o el Banco Mundial. El impacto de economías como China o India en el mercado global y en el americano en particular.

*La globalización de la economía:* Describir cómo el comercio genera el desarrollo económico y la interdependencia de los mercados y analizar los desafíos y beneficios para los individuos, los productores y los gobiernos. Explicar conceptos como aranceles, cuotas o subsidios. La política monetaria. Las divisas. La Reserva Federal.

#### 4. Finanzas personales

*Toma de decisiones financieras:* Demostrar cómo la escasez y la oportunidad influyen en los individuos y en las familias. Evaluar los componentes clave de las finanzas personales incluyendo la administración del dinero, el ahorro y la inversión, el gasto y el crédito, los ingresos, las hipotecas, la jubilación y los seguros.

Por otra parte y de forma optativa, las asignaturas electivas que se ofrecen ligadas a la Educación empresarial son muy numerosas. En ocasiones, para cursar algunas de ellas es necesario haber realizado otras con anterioridad, pues los contenidos que se presentan implican conocimientos previos sobre la materia. Por lo general son cursos trimestrales o semestrales. Se resumen aquí los más relevantes:



### **5.4.2.1. Principios Empresariales**

Se presenta a los estudiantes los principios empresariales contemporáneos y la ética del mundo de la empresa. Los estudiantes analizan su papel como ciudadanos, consumidores, empresarios y futuros líderes empresariales. El plan de estudios aborda los conceptos básicos de marketing, administración, contabilidad y el espíritu empresarial.

### **5.4.2.2. Planificación de una Nueva Empresa**

Requisitos previos: Principios Empresariales o autorización del profesor.

Examina los elementos esenciales para iniciar y hacer crecer una nueva empresa en el contexto del siglo XXI. Los estudiantes adquieren habilidades en la evaluación de las oportunidades de negocio, la elaboración de estrategias empresariales, desarrollo de planes integrales de negocios, la financiación de las operaciones y la gestión del crecimiento rápido. El análisis de casos reales permite a los alumnos estudiar la toma de decisiones estratégicas en diferentes situaciones. El aprendizaje se centra en crear un plan de negocios detallado para cada nueva empresa. Los estudiantes utilizan distintas aplicaciones de software para crear sus documentos, incluyendo una presentación oral final de su negocio.

### **5.4.2.3. Fundamentos de Marketing**

Requisitos previos: Principios Empresariales y Planificación de una Nueva Empresa o autorización del profesor.

Este curso es un estudio de cómo un producto o servicio es concebido hasta el momento en que es comprado por el usuario. Se analizan los fundamentos de la comercialización, segmentación del mercado, las decisiones sobre el diseño del producto y la innovación en la producción y el envasado, las estrategias de fijación de precios, las decisiones de promoción, la publicidad, las decisiones sobre los canales de distribución, el arte de vender y la tecnología.

Los estudiantes de este curso tienen la oportunidad de unirse a DECA (Distributive Education Clubs of America). Se trata de una asociación de estudiantes de marketing que lleva a cabo juegos de competencias académicas y excursiones educativas para los estudiantes interesados en la gestión, la comercialización y la formación empresarial. DECA es una de las mayores organizaciones de jóvenes en los Estados Unidos con aproximadamente 180.000 estudiantes miembros. Hay aproximadamente 160 Escuelas de Michigan que ofrecen DECA como parte de su plan de estudios de la escuela secundaria. Por ejemplo en 2014 en la Escuela Secundaria Pioneer había más de 100 miembros, lo que demuestra el interés en esta organización.

#### **5.4.2.4. Marketing Online: Google Adwords**

Requisitos previos: Principios Empresariales, Planificación de una nueva empresa, Fundamentos de Marketing o Autorización del profesor.

Google AdWords es el programa publicitario de Google. La herramienta AdWords permite crear anuncios sencillos y eficaces y mostrarlos a personas que están on-line para obtener información relacionada con su empresa. Como motor de búsqueda, Google reúne y organiza una gran cantidad de información a través de Internet, a

continuación, pone esta información a disposición de los usuarios en todo el mundo que están buscando en ese momento. Los resultados de la búsqueda aparecen en el lado izquierdo de la página. Google no acepta pagos para colocar páginas web o documentos en los resultados de búsqueda. Sin embargo, los anunciantes pueden comprar anuncios de Google AdWords, que aparecen en el lado derecho. En el curso se estudian los fundamentos del marketing on-line y sus estrategias. Los estudiantes trabajan directamente con clientes reales, a través de acuerdos con organizaciones locales sin ánimo de lucro, crean con ellos una campaña de publicidad real, llevan la gestión de su cuenta de AdWords durante un trimestre y analizan los resultados. Al final del curso, se brinda a los alumnos la oportunidad de examinarse del GAP (Google Adwords Professional Certification) y añadir este título que concede Google, a su currículo para demostrar su experiencia en este campo.

#### **5.4.2.5. Liderazgo Empresarial - Capstone Superior**

Requisitos previos: Principios Empresariales, Planificación de una nueva empresa, Fundamentos de Marketing, Marketing on line.

Este curso culmina los estudios realizados con anterioridad y ofrece la oportunidad de asumir un papel de liderazgo a través de la supervisión de los trabajos de otros alumnos en el área de marketing. El curso también incluye la realización de una evaluación de las necesidades de una empresa local y la oportunidad de trabajar con ella para llevar a cabo un plan de negocios.

Los estudiantes completarán su experiencia a través de una combinación de varias actividades como por ejemplo: convertirse en “sombras de una empresario”

acompañándole a reuniones, visitas a clientes, a proveedores, pasantías o experiencia laboral de aprendizaje. Los estudiantes abren un sitio web para mostrar sus avances en esta clase.

En el caso de Skyline, estos cinco cursos son obligatorios dentro del programa magnet. No obstante desde los Departamentos de Economía se ofrecen además otras asignaturas complementarias que se consideran interesantes para la formación del alumno, algunos de ellos como el de Educación Financiera con vocación de que puedan ser cursados por todos los alumnos que estén interesados.

#### **5.4.2.6. Educación Financiera**

Se trata de un curso que realizan muchos alumnos como formación básica. Este curso permite a los estudiantes poner en práctica la toma de decisiones para ser consumidores informados, ahorradores, inversores, usuarios de crédito, administradores de dinero, ciudadanos y trabajadores en la sociedad global.

#### **5.4.2.7. Computer Boot Camp**

Se trata de un curso de informática de nivel de usuario diseñado para estudiantes con conocimientos informáticos limitados. Este curso se centra en manejo del teclado, programas de Microsoft Office, ordenadores en la sociedad e internet.

#### **5.4.2.8. Diseño de páginas Web 1 y 2**

Requisito: Windows XP y experiencia en el manejo de internet.

La consulta de páginas web se han convertido en una parte importante de nuestra vida cotidiana. Este curso enseña a crear páginas web con Dreamweaver MX y el funcionamiento de las etiquetas HTML. Los temas incluyen: HyperText Markup Language (HTML), incluyendo características de HTML avanzadas tales como marcos, tablas, formularios y casillas de verificación, archivos GIF y JPG, dibujos animados, se enseña a trabajar con un escáner y con cámaras digitales para incluir fotos propias en las páginas web. El segundo es un curso avanzado de creación de páginas web con los paquetes de software estándar de la industria Macromedia: Flash y Fireworks. Los alumnos aprenden a crear símbolos y botones animados, a crear sus propias películas, javascript rollovers y zonas interactivas y a combinar gráficos y sonido. También trabajan con Microsoft FrontPage y Adobe Photoshop.

#### **5.4.2.9. Emprendimiento**

Requisito: Ninguno

Este curso se anuncia a los estudiantes de la escuela con una llamativa pregunta: ¿Tienes lo que se necesita para ser su propio jefe? Si es así, esta clase es para usted.

En la asignatura los alumnos siguen los pasos que se deben considerar al iniciar un negocio propio. Las áreas cubiertas incluyen el desarrollo de un plan de negocio detallado, el estudio de las diferentes fuentes de financiación posibles para poder disponer de los fondos necesarios para iniciar el negocio, los trámites legales y administrativos necesarios para la puesta en marcha de un negocio y los canales de comercialización del producto o servicio.

#### **5.4.2.10. Tecnología para los negocios I y II**

Requisito: Fundamentos de gestión empresarial o Boot Camp

Es un plan de estudios diseñado para mejorar las habilidades informáticas a través de Microsoft Office como Word, Excel, Access, InDesign, Adobe Photoshop y Powerpoint, y se desarrollan habilidades de comunicación, organización y gestión del tiempo.

#### **5.4.2.11. Educación en Marketing y Práctica en la tienda escolar**

Requisito: Ninguno

El marketing es el proceso de determinar las necesidades del consumidor y luego dirigir los productos y servicios para satisfacer esas necesidades. La comercialización incluye la compra y el precio, venta, transporte y clasificación, promoción y publicidad, mantenimiento, financiación y seguros. Estas actividades representan más de un tercio de los puestos de trabajo en la economía y se ofrece a los estudiantes una experiencia práctica de trabajo en la tienda de la escuela.

#### **5.4.2.12. Comercialización C.O.E.**

Requisito: Estar matriculado en Educación en Marketing y Tienda escolar

Esta oportunidad proporciona experiencias de la vida real para practicar lo que se aprende en la clase de educación de marketing. El programa ofrece un trabajo a tiempo parcial a los estudiantes, lo que les pone en contacto con empresarios locales. El objetivo es aprender cómo se toman las decisiones clave en un negocio y por qué. Los

estudiantes que completen este programa reciben un certificado de formación profesional.

#### **5.4.2.13. Gestión de Empresas**

Requisito: Ninguno

Este curso ofrece una base sobre lo que es un negocio y cómo se gestiona. Se incluye formación sobre lo que se necesita para ser un gerente de éxito y se realizan estudios de caso que incluyen contratación de personal, dirección de equipos, organización del trabajo y la realización de las actividades necesarias para liderar una empresa.

#### **5.4.2.14. Marketing de los deportes y de las industrias del ocio**

Requisito: Ninguno

Los estudiantes aplican los fundamentos del marketing: mercado objetivo, producto, precio, canal de marketing y comunicación para la industria del deporte y del entretenimiento. Los estudiantes exploran el uso de la publicidad, promoción y relaciones públicas y desarrollan un plan de marketing (incluyendo una simulación de ventas y campaña de publicidad) para un equipo deportivo ficticio.

#### **5.4.2.15. Fundamento de los Negocios**

Requisito: Ninguno

Todas las decisiones empresariales se toman a partir de unos fundamentos aceptados socialmente: ética empresarial, la gestión del tiempo, el establecimiento de prioridades,

la exactitud, seguir instrucciones, tomar decisiones informadas. En este curso se ayuda al estudiante desarrollar habilidades para la búsqueda de empleo, como la redacción de un curriculum vitae y se preparan para una entrevista de trabajo.

#### **5.4.2.16. Contabilidad 1 y 2**

Requisito: Ninguno

El objetivo del curso es desarrollar habilidades de pensamiento crítico a medida que se aprenden los conceptos básicos de contabilidad y "el lenguaje de los negocios". Se realizan prácticas contables a través de simulaciones del mundo real. Este curso se aconseja a todos los alumnos que desean seguir formándose en gestión de los negocios. Se estudian conceptos contables, como los impuestos, las auditorías, los sistemas de información y consultoría.

A los alumnos interesados, su consejeros o tutores, les sugieren otras asignaturas electivas que si bien no son ofrecidas a través de Departamento de Economía, si lo son a través de otros departamentos y se consideran beneficiosas para la formación financiera del alumno. Entre ellas cabe destacar las siguientes: Estadística, Ciencias Ambientales, Ecología, Diseño Asistido por Ordenador, Discurso y Comunicación, Escritura creativa, Periodismo, Idiomas, Diseño Gráfico y Fotografía digital.

En el condado de Washtenaw se llevan además a cabo unas experiencias de educación formal innovadora que merece la pena resaltar, dado que se trata de recursos disponibles también en nuestro sistema educativo, si se articularan los medios para aprovecharlos se trata de:



- El programa Community Resource
- Los cursos de Educación Técnica
- Los cursos on-line

#### **5.4.2.17. El Programa Community Resource (CR) “Recursos de la Comunidad”**

Otra novedosa forma de enseñanza son los denominados Community Resource (CR), son cursos que buscan aprovechar la experiencia de profesionales de la sociedad que voluntariamente quieren ofrecer su tiempo para formar a los estudiantes en áreas para las que están altamente cualificados. Estos cursos están impartidos por uno o varios miembros "expertos" de la comunidad. El experto que enseña la clase CR debe ser voluntario y no puede ser remunerado por sus servicios. Estos cursos están supervisados por el personal de la escuela de secundaria.

Los estudiantes se reúnen con su instructor voluntario de dos a tres horas a la semana y después trabajan de forma independiente durante otras dos a tres horas a la semana. Los cursos reciben 0,5 créditos oficiales.

Los cursos que se pueden recibir a través de CR pueden ser de lo más variado desde un curso de psicología, contabilidad, diseño gráfico, hasta idiomas. Digamos que un estudiante quiere estudiar japonés y su tío lo habla con fluidez y confía en que puede proporcionar un curso estructurado en japonés, con la ayuda de un profesor del centro, se elabora un plan de estudios detallado que ha de ser aprobado por el centro. El familiar sería el experto en el idioma, los profesores, los expertos en educación. El familiar proporciona la instrucción con el seguimiento por parte del departamento a lo

largo del semestre y finalmente, tras la comprobación de la ejecución satisfactoria del curso, se concede el crédito.

Esta iniciativa surge para proporcionar enriquecimiento más allá de los planes de estudios tradicionales y para permitir al alumno explorar posibles opciones profesionales. Asimismo mantiene a la escuela en contacto constante con el mundo profesional. Los alumnos pueden presentar sus propios cursos CR para aprobación al departamento que les ayudará a estructurar el plan de estudios correspondiente. Para encontrar un CR se recomienda a los estudiantes utilizar sus contactos personales para dar salida a sus expectativas e intereses. El propio departamento también ofrece cursos a los que pueden apuntarse los alumnos interesados.

#### **5.4.2.18. Cursos de Educación Técnica**

El distrito de Washtenaw ofrece también Cursos de Educación Técnica (CTE), podríamos buscar una equivalencia con la Formación Profesional española. Las escuelas Públicas del condado trabajan conjuntamente con Washtenaw Community College para ofrecer diversos programas CTE. Esto permite a los estudiantes que realizan un programa CTE, recibir créditos universitarios por las asignaturas que han cursado en la escuela secundaria. El plan de estudios se revisa tanto por el profesor de secundaria y como por el instructor de la universidad y los créditos universitarios se conceden en función del rendimiento de los estudiantes.

Por otra parte, ciertos requisitos para la graduación, como cursos de matemáticas o cursos de ciencias, pueden ser satisfechos en un entorno CTE. Por ejemplo los estudiantes de secundaria pueden utilizar un curso de CTE para cumplir su último año

de Matemáticas, el crédito optativo en ciencias, Inglés o Economía. No sólo en el condado de Washtenaw, muchos distritos escolares en el Estado de Michigan ofrecen esta opción. Las clases CTE son optativas, por lo general, se cursan en una secuencia específica y por lo tanto el estudiante ha de tenerlo en cuenta al principio de sus estudios de secundaria. Dado que el espacio para las asignaturas optativas es limitado, es necesario que los estudiantes realicen una cuidadosa planificación para poder programar cursos CTE .

Son diversos los cursos de formación profesional que se ofrecen relacionados con la mecánica del automóvil, cosmética, construcción e ingeniería, diseño de páginas web, o ciencias de la salud (incluyendo prácticas clínicas en los hospitales locales).

Junto con estos cursos se ofrecen otros directamente ligados con la formación necesaria para el emprendimiento, que se ofrecen a todos los estudiantes de secundaria, en concreto los clásicos como: Negocios, gestión y administración de empresas, Contabilidad y finanzas o Marketing, publicidad y relaciones públicas. Pero también el emprendimiento se trabaja en otras materias como en el curso de Hostelería donde utilizando el programa de la Asociación Nacional de Restaurantes, ProStart, los estudiantes aprenden sobre las relaciones con los clientes, la creación de un producto, el cálculo de costos y la preparación de una variedad de alimentos, así como sobre seguridad alimentaria.

#### **5.4.2.19. Asignaturas on-line**

Las escuelas públicas de Ann Arbor ofrecen a sus estudiantes la posibilidad de cursar una serie de asignaturas on-line. Algunas de ellas son electivas, pero otras son las

asignaturas requeridas para obtener el título de graduado. Suele haber de dos a tres exámenes presenciales durante la realización del curso. La oferta se amplía cada año, siendo, en los que se refiere a materias relacionadas con la educación financiera: Economía, Macroeconomía y Microeconomía.

## **5.5. Ejemplos de buenas prácticas en Burgos y Washtenaw**

### *5.5.1. Burgos*

Por lo que se refiere a actuaciones de educación informal en Burgos destacaremos:

*El Programa Pequeños Emprendedores de la Fundación Caja Rural:* El programa nace en el año 2006 con el objetivo de desarrollar el espíritu emprendedor entre el alumnado, potenciando el trabajo en equipo, la creatividad, la planificación, la responsabilidad, la confianza en uno mismo y la iniciativa personal. Este Programa posee una metodología didáctica propia, contrastada, validada y registrada (Noticias de Burgos, 2015).

Distintas instituciones colaboran en este proyecto: Fundación Caja Rural Burgos, Ayuntamiento de Burgos y Junta de Castilla y León.

En el curso 2014-2015, han participado en el Programa 1.721 estudiantes de 26 centros educativos de la provincia, con edades comprendidas entre los 10 y los 15 años. Por ejemplo los alumnos de 4º de la E.S.O del Instituto de Roa, han creado en este primer trimestre del curso dos cooperativas: “Originalia” y “Outside”, dedicadas a la comercialización de diversos productos (objetos serigrafiados, collares, pulseras, etc.) y,

para ello han realizado un análisis económico y cuantificando sus necesidades financieras.

*La Feria Pequeños Emprendedores.* Integrada en el programa anterior, se celebra una Feria donde se comercializan los productos de las cooperativas. En la edición del 2015 un total de 225 alumnos participaron en la Feria en el Parque de los Poetas de Burgos. Los estudiantes formaron 24 cooperativas y ofrecieron a todos los burgaleses una amplia variedad de productos entre otros jabones, libros, pulseras, productos aromáticos, libretas, artículos relacionados con el café o productos de comercio justo, asimismo, presentaron sus proyectos empresariales. La presencia en la Feria permite a los cooperativistas tener una experiencia real de exposición y venta en un entorno de competencia con otros vendedores, lo que incentiva a los alumnos a desplegar sus mejores técnicas para atraer al cliente y ofrecerle su producto o servicio (Fernández, 2015).

*Acciones de Educación Financiera:* Un centenar de estudiantes de los Institutos Doctor Sancho de Matienzo de Villasana de Mena, Valle del Arlanza de Lerma, Ribera del Duero de Roa y Castilla Vetula de Medina de Pomar han participado en estas acciones de educación financiera que Cajaviva Caja Rural ha llevado a cabo a través de sus oficinas, como complemento del programa *Pequeños Emprendedores*.

Los alumnos han recibido, a través del personal de la entidad financiera, los conocimientos necesarios sobre apertura de cuentas bancarias, gestión económica de su cooperativa y productos financieros de los que pueden hacer uso, de cara a que los cooperativistas puedan adoptar decisiones financieras responsables. Estas acciones

formativas se llevan a cabo en la línea de las recomendaciones de la Comisión Europea, de la Comisión Nacional del Mercado de Valores y del Banco de España, de las cuales se desprende la necesidad de que los jóvenes finalicen la Enseñanza Secundaria Obligatoria con conocimientos financieros básicos que les permitan en un futuro tomar decisiones más adecuadas y de forma autónoma (Noticiasburgos.com, 2015).

*Sesiones Formativas sobre Cultura Emprendedora.* La Diputación de Burgos ha impartido dos modalidades de talleres en función del alumnado al que iban dirigidos: *Ideas con futuro*, dirigido a alumnos de los últimos cursos de la ESO y *Mini empresas* orientado a alumnos de Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio de Formación Profesional.

En total han participado un total de 465 alumnos, pertenecientes a 9 centros educativos de la provincia: Villasana de Mena, Espinosa de los Monteros, Lerma, Roa de Duero, Villarcayo, Medina de Pomar, Salas de los Infantes, la Aguilera y Briviesca (Sociedad para el Desarrollo de la Provincia de Burgos, 2015).

*Iniciativa YPD- BOX.* El Instituto Conde Sancho García de Espinosa de los Monteros y la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, con la colaboración de la asociación Young Potential Development (YPD), ha puesto en marcha un proyecto pionero, que se desarrollará de manera inicial en el curso 2014-2015, para transformar a los profesores en emprendedores sociales y llevar el espíritu emprendedor a las aulas de la Comunidad. La iniciativa dota a los docentes de materiales multimedia, denominados el YPD BOX, con una propuesta pedagógica, y se desarrollará en nueve

centros escolares de la región, siendo el elegido en Burgos el centro de Espinosa de los Monteros.

Esta herramienta cumple con un doble objetivo: por un lado, la autoformación de los profesores y, por el otro, la implantación de emprendimiento en las aulas.

*Seminarios de Fomento del Espíritu Emprendedor.* La Agencia de Innovación, Financiación e Internacionalización Empresarial de Castilla y León (ADE), en colaboración con la Consejería de Educación, organizó durante el 2013, seminarios de fomento del espíritu emprendedor en todas las capitales de provincia de Castilla y León. En Burgos asistieron cincuenta alumnos de distintos ciclos formativos de grado superior del Centro Integrado de Formación Profesional Juan de Colonia. Se trata de una de las actividades que organiza la Junta de Castilla y León, para la promoción de la iniciativa emprendedora a nivel regional.

*El día del Emprendedor* es una iniciativa del Ministerio de Industria, Turismo y Comercio, a través de la Dirección General de Política de la Pequeña y Mediana Empresa, dentro del marco del proyecto *Emprendemos Juntos*, que lleva desarrollándose en Castilla y León, por la ADE desde el año 2006. La jornada celebra interesantes ponencias y mesas redondas de reconocimiento de los emprendedores y tiene actividades dirigidas a escolares.

### 5.5.2. Washtenaw

Por lo que se refiere a Washtenaw, las actividades son muy numerosas. En todos los colegios se organizan sesiones prácticas para que los alumnos comprendan y vivan el mundo de la empresa de primera mano.

*Un restaurante en Clase:* Actividad realizada en el curso 2014-2015 con los alumnos de segundo curso de primaria de la Escuela Pública Elemental Wines de Ann Arbor. Se trata de organizar en la clase, un restaurante donde se sirven desayunos. Los alumnos elaboran el menú, calculan los costes y los precios a los que deben vender los productos para obtener un beneficio. Después llevan a cabo un reparto de tareas, estudiando quién puede tener más interés y aptitud para cada puesto, así habrá responsables de las materias primas, cocineros, camareros, recepcionistas, cajeros, contables, encargados de las reservas o de la publicidad. Los alumnos escriben a los correos electrónicos de los padres del curso y profesores del colegio invitándoles a su restaurante, con un modelo de [www.evite.com](http://www.evite.com) o similar, donde pueden confirmar o no su asistencia. Después, conciertan telefónicamente con ellos una hora, dependiendo del número de mesas que tienen dispuestas en la clase a modo de restaurante. Preparan las mesas y reciben a sus clientes, confirmando su reserva, retiran sus abrigos, les ofrecen el menú, sirven las mesas, emiten las facturas y cobran por los desayunos. La actividad dura dos días, el restaurante está abierto unas tres horas para que haya varios horarios en que los adultos puedan acudir.



*Somos empresarios:* Se trata de una actividad compleja, pero muy interesante que se realiza durante todo el curso escolar en numerosos centros. La aquí expuesta se ha llevado a cabo en el curso 2014-2015, con los alumnos de quinto de Primaria del colegio Emerson en Ann Arbor. Las habilidades que se pretenden adquirir con la actividad son: asunción de riesgos, capacidad de liderazgo, trabajo en equipo, reparto de tareas y asunción de responsabilidades. Por otra parte, se trabajan conocimientos como el entendimiento de los conceptos de ahorro y gasto, interés, salario, oferta y demanda, toma de decisiones relacionadas con el dinero, manejo de Cuentas de Ahorro y formas de constitución de una empresa.

La clase representa al conjunto de la sociedad y el profesor ofrece a los alumnos una serie de empleos que están disponibles como: asistente tecnológico, encargado del orden de las mesas, bibliotecario, mantenimiento de las luces, repartidor, mensajero, cajeros, banqueros, etc. Se entrega a los alumnos una relación de los puestos de trabajo, con diferentes salarios y con la descripción de las funciones de dicho puesto. Los alumnos elaboran su currículum vitae y una carta de presentación y la entregan para los tres puestos en que estén más interesados. Para algunos de ellos como el de banquero o asesor tecnológico se requiere además aportar una carta de recomendación del profesor de ciencias, del de matemáticas o del tutor del año anterior. El profesor realiza entrevistas individuales para los puestos y contrata a los alumnos. A partir de ese momento recibirán un salario mensual por su trabajo, en dólares escolares, siempre que realicen su tarea; de no ser así, podrían ser despedidos y quedar en desempleo, cobrando un subsidio, hasta que pudieran encontrar otro puesto de trabajo.

Cada niño tiene su propia cuenta bancaria en el Banco Escolar, al que puede acceder on-line para conocer el estado de sus ahorros, para ello se les enseña a manejar la página <http://s3.mykidsbank.org>. MyKidsBank, es un banco artificial que es muy utilizado como herramienta para ayudar en la educación sobre la administración del dinero personal. Funciona de manera similar a un banco on-line real y está totalmente controlado por el “banquero”. Los alumnos “banqueros”, asesorados por el profesor, crean y administran las cuentas de ahorro individuales virtuales para cada niño. Se establecen los depósitos mensuales automáticos y los intereses para cada cuenta. También permite que cada alumno pueda iniciar una sesión de forma independiente en su cuenta de Internet para ver sus transacciones, similar a un banco real. Cada banco on-line, tiene capacidad para 200 titulares de cuentas, cinco cajeros y un banquero.

Los banqueros también tienen billetes escolares similares a los dólares que pueden ser canjeados por los titulares de las cuentas.

Los alumnos también tienen gastos, en concreto tienen un gasto fijo que es el alquiler de su pupitre, por él tienen que pagar una cantidad mensual que es algo mayor que el subsidio que reciben por desempleo. Seis meses consecutivos sin poder pagar el alquiler del pupitre tendría por consecuencia que el alumno perdería su mesa. Por otra parte también pueden llegar a comprar su mesa y dejar de pagar el alquiler o incluso, si obtienen mucho dinero, pueden comprar el pupitre de otro alumno y recibir entonces su alquiler como un ingreso más.

Para poder obtener estos ingresos que permitan poder llegar a adquirir una mesa, los alumnos pueden convertirse en empresarios.

Para constituir una empresa han de presentar al profesor tres documentos: Un sencillo plan de empresa, se explica en el aula en qué consiste y se elabora uno en conjunto en la clase, después se les entrega un guión en blanco para que lo completen. En segundo lugar, un estudio de mercado en el que demuestren que su producto o servicio tiene demanda en la clase (esta fase coincide con la enseñanza en el área de matemáticas de estadística, por lo que a través del enfoque transversal, los alumnos hacen una encuesta en el aula sobre su producto y elaboran gráficas sobre la posible demanda del mismo según la respuesta de sus compañeros) y en tercer lugar un nombre comercial para la compañía.

Si así lo han contemplado en el plan de empresa, las sociedades podrán estar formadas por dos o más socios e incluso tener trabajadores asalariados para elaborar sus productos, a los que deberán abonar su sueldo a fin de mes.

Cada dos semanas, hay dos horas establecidas que se dedican a la actividad empresarial, los pasillos y las clases se llenan entonces de mesas donde cada compañía exhibe sus productos, con sus precios y los alumnos pueden comprar y vender sus productos o servicios. Las empresas propuestas son muy variadas: galletas caseras, banderillas de fruta, gorras o camisetas pintadas a mano, manualidades diversas, llaveros, un periódico del curso, servicios como ordenar el pupitre o la taquilla.

*Programas de Educación Empresarial de Junior Achievement (JA).* Junior Achievement of Southeastern Michigan (JASEM) ofrece programas educativos a los estudiantes de los condados de Genesee, Lapeer, Livingston, Macomb, Monroe, Oakland, Saint Clair, Shiawassee, Washtenaw y Wayne. Se fundó en 1949, desde entonces ha trabajado con

estudiantes, voluntarios y empresarios. JASEM tiene su sede en Detroit y se dirigen a estudiantes de 5 a 18 años con programas educativos que proporcionan una comprensión de los conceptos financieros y una visión de las oportunidades económicas. Su objetivo: inspirar y preparar a los jóvenes para tener éxito en una economía global.

Los datos del año escolar 2013/14 de esta organización hablan por si mismos del alcance de sus actividades y de su presencia en el ámbito escolar. 40.231 estudiantes participaron este año en sus cursos. 1.838 voluntarios (empresarios y profesionales con formación financiera, que ofrecen gratuitamente su tiempo para impartir programas escolares), colaboraron en cursos escolares y guiaron a los estudiantes a través del mundo del trabajo en el programa "Sombras de empleo". Gracias a este programa 8.822 estudiantes aprendieron a planificar un presupuesto mensual y a vivir dentro de sus posibilidades a través del programa Finanzas Park. Gestionaron un presupuesto de 1.427.221 de dólares, recaudados a través de la generosidad de empresas, fundaciones y particulares. El número de clases en diferentes escuelas que participaron en los programas de JASEM ascendió a 1.534.

JASEM ofrece un programa de aprendizaje específico para cada curso de la etapa de Educación Primaria, en consonancia con el currículo que se ofrece en el área de estudios sociales. Así se centran en la familia, la comunidad, el estado, la nación, etc., según van avanzando los cursos. Se ofrecen cinco sesiones, de 45 minutos de duración. Por tanto estamos hablando de una formación básica de unas tres horas de duración en el curso escolar, pero que se extiende durante los cinco cursos de Primaria

y que es complementaria a la que ya se realiza dentro del currículo de los propios centros.

Muchos alumnos del condado de Washtenaw realizan actividades extraescolares en los propios centros, una vez concluidas las clases obligatorias. Esta formación complementaria va desde la más tradicional como son los idiomas, aplicaciones informáticas, ajedrez, deportes, música, hasta otra de lo más variado como caligrafía china, cerámica, programación de videojuegos, clubs de robótica, clubs de escritores, creación de comics, construcciones con Legos, juegos de rol, o cursos como el que aquí se describe para pequeños empresarios o finanzas para niños.

Junto con los programas que se imparten durante las horas lectivas, cuando los colegios lo solicitan, Junior Achievement desarrolla: Más allá del dinero.

En este programa se anima a los estudiantes a usar el pensamiento innovador, para aprender habilidades de administración del dinero que apoyan actitudes positivas a medida que exploran y potencian sus aspiraciones profesionales.

A través de una variedad de juegos, actividades prácticas y suplementos tecnológicos, los estudiantes desarrollan una mejor comprensión de la relación entre lo que aprenden en la escuela y la economía del mundo real (Junior Achievement, 2015).

*PNC Grow up great.* En las aulas se utilizan estos materiales gratuitos que se ofrecen on-line para educadores, se componen de una revista y un cuaderno de actividades. Se parte de la idea de que empezar a hablar a los niños de dinero a una edad temprana, es beneficioso para ayudar a construir los cimientos de un adulto financieramente

responsable. Es muy parecido a ayudarlos a aprender buenos hábitos durante sus rutinas regulares, como cepillarse los dientes o abrocharse el cinturón. Cada día, los niños toman decisiones y aprenden que las personas, las cosas y el dinero, tienen valor, conceptos que ayudan a entender la importancia del ahorro, del gasto y de compartir.

Los materiales que llevan por título: Primeros pasos para gastar, compartir, y ahorrar, fueron creados para ayudar a los educadores a desarrollar en los alumnos conceptos financieros básicos, a través de cuatro pilares:

- Elecciones. Involucrar a los alumnos en decisiones cotidianas y el significado económico de esas opciones.
- Valor. Consejos para ayudar a los niños a entender lo que se valora en su familia y en su escuela.
- El ahorro, el gasto y los recursos compartidos. Una introducción a las tres habilidades básicas que ayudan a las personas a decidir qué hacer con el dinero.
- Preguntas sobre dinero. Ideas para convertir las preguntas del niño en momentos de aprendizaje financieros.

De entre las actividades propuestas que se desarrollan en el aula, destacamos una: Las tres jarras.

Los alumnos llevan a la clase tres frascos o jarras, a cada una de las cuales se le coloca una etiqueta: Ahorrar, gastar y compartir. Se explica a los alumnos que el dinero que obtienen por el desempeño de una tarea en casa, una propina, o un regalo de cumpleaños, han de repartirlo entre las tres jarras y el significado de cada una de ellas.

Ahorrar: permite a la gente comprar algo en el futuro, ya que no tienen suficiente dinero para comprarlo hoy. Es el concepto de ahorrar para invertir en el futuro. La espera es un concepto difícil que a los niños pequeños les cuesta dominar. Se trata de animar a los niños a ahorrar dinero con pequeños objetivos en cortos períodos de tiempo (En vez de conseguir un juguete en la tienda del dólar, puede esperar y ahorrar para el balón de fútbol que desee de la tienda de artículos deportivos).

Gastar: significa entregar dinero para obtener algo a cambio que se desea o se necesita. Explicando a los alumnos con ejemplos las diferencias entre ambos conceptos (Comprar caramelos / comprar leche). Se analiza cómo tomar decisiones sobre el gasto y por qué (Pedir prestada una película de la biblioteca en lugar de ir al cine, cuesta menos y podemos estar cómodos en el sofá) y se fomenta la reflexión.

Compartir: significa dar dinero, tiempo o talento a otros. Los bancos de alimentos, refugios para animales, hospitales y bibliotecas son algunos ejemplos de lugares que aceptan donaciones. Aprender a compartir y a ser responsable socialmente, es un valor que se trata de inculcar también a los niños desde una edad temprana.

Estos ejercicios otorgan al futuro emprendedor una base extraordinaria sobre los conceptos de gasto corriente, ahorro/inversión y responsabilidad corporativa que le acompañaran en su vida madura.

*Mini-ayudas:* Cada año el Consejo de la Juventud de Ann Arbor concede una ayuda de 100 dólares a las clases de quinto grado que lo soliciten para apoyar sus propios proyectos de servicio comunitario. No existen pautas o requisitos estrictos, solamente que los estudiantes dediquen su propio tiempo, talento y creatividad para investigar una

necesidad comunitaria específica, preparar un plan de proyecto, y utilizar los fondos para llevar a cabo su visión y satisfacer esa necesidad.

La gama de proyectos de servicios apoyados es muy amplia desde: la creación de paquetes de atención especial para los niños en SafeHouse Center, la compra de suministros para la Sociedad Protectora de Animales, la plantación de un jardín en la escuela, o la creación de bolsas con juegos y libros para los niños ingresados en el Motts Childrens Hospital. Finalizados los proyectos, se celebra una jornada en la que los estudiantes tienen la oportunidad de mostrar sus proyectos y compartir lo que han aprendido con los educadores y las familias.

*Día de la Limonada:* En 2007, el fundador Michael Holthouse inició en Houston, Texas esta actividad de educación empresarial que consiste en iniciar y gestionar un negocio propio, un puesto de limonada. Desde el 2007, el Día de la limonada ha crecido desde los primeros 2.700 niños en una única ciudad, hasta 150.000 niños en 36 ciudades en todo Estados Unidos y Canadá. Con la ayuda de Google, que se ha convertido en colaborador del proyecto, se prevé que el Día de la Limonada alcance la participación de un millón de niños en cien ciudades en todo Estados Unidos. A Michigan llegó de la mano del Huntington Bank en 2011 y han participado desde esa fecha más de 70.000 jóvenes. Las Escuelas Públicas de Detroit han incorporado el programa del Día de la limonada, en su plan de estudios para todas las escuelas de la Etapa Primaria y Secundaria en 2013 y 2014. Desde el 2014 se celebra también en el Condado de Washtenaw.



Las actividades se inician cuatro semanas antes del día de la Limonada en el colegio. Cada niño que registra para el Día de la limonada recibe un libro del empresario, es un proceso estratégico de 14 pasos desde la idea empresarial hasta el plan de negocios, mientras se enseña los mismos principios necesarios para iniciar cualquier gran empresa. A través de diferentes clases como la creación de los presupuestos, el establecimiento de objetivos de lucro, servicio a clientes o el pago a los inversores. En el camino, adquieren habilidades en el establecimiento de metas, resolución de problemas y en autoestima y confianza. Para poner estas lecciones en acción, todos los niños que se han registrado abren su propio negocio en el Día oficial de la limonada.

Como propietario de un negocio, los niños pueden elegir donde instalar su puesto de limonada: parques, iglesias, mercados o incluso a la puerta de su casa. Además, los estudiantes pueden pedir permiso para establecerse en el interior de un negocio.

Los pequeños emprendedores conservan todo el dinero que han conseguido y se les anima a distribuirlo gastando una parte, ahorrando otra y compartiendo una tercera, con organizaciones de la comunidad que lo necesitan (Lemonade Day, 2015).

*Llevemos a nuestros hijos al trabajo.* El cuarto jueves de abril se celebra desde hace 23 años este día a nivel nacional. Muchas compañías desde empresarios individuales, hasta medianas y grandes empresas, utilizan los materiales de este programa nacional de educación para organizar actividades durante ese día. Para los estudiantes se convierte en una oportunidad educativa única para conocer de primera mano cómo funciona el "mundo real" y para hacer conexiones valiosas entre la teoría y la práctica, su aula y el mundo. Algunos niños entienden qué hacen sus padres durante el

día, otros descubren talentos y aficiones ocultas, otros cambian de opinión sobre el tipo de trabajo que desean realizar en el futuro. El programa destinado a estudiantes de 8 a 18 años presenta la amplia gama de potenciales oportunidades de trabajo, incluyendo el emprendimiento, mientras se pide a los niños que reflexionen sobre cómo su futuro trabajo encajará con los otros aspectos de su vida.

Cada año el Instituto de la Familia y el Trabajo (FWI) crea nuevas actividades, diseñadas para que puedan ser fácilmente adaptadas a una variedad de grupos de edad y de lugares de trabajo. El objetivo es mejorar la comprensión de los jóvenes de que la vida laboral y la familiar a menudo se superponen y que es un aspecto que debe ser gestionado. Se trata de fomentar el pensamiento crítico sobre la conciliación de la vida laboral y familiar, a través del debate y más allá de los estereotipos más comunes sobre los hombres y las mujeres y sus roles, tanto dentro como fuera del trabajo (Take our daughters and sons to work Foundation, 2015).

## CAPÍTULO 6. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

### 6.1. Planteamiento de objetivo e hipótesis

Esta investigación pretende hallar una relación positiva entre la educación empresarial y el interés por parte de los estudiantes en el emprendimiento como opción laboral futura.

Los estudios a nivel de país como los expuestos con anterioridad (Souitaris et al., 2007) proporcionan una visión sobre las posibles relaciones entre la educación y la formación empresarial y el comportamiento posterior. Sin embargo, no está del todo claro en la literatura cuales son los efectos de esta educación, en general, se considera que, cuando se perciben tener las habilidades y los conocimientos para iniciar un negocio, es más probable hacerlo (Delmar, & Davidsson, 2000).

La hipótesis de trabajo, se basa en la idea de que el interés en el emprendimiento está influido por la formación recibida durante la etapa de educación obligatoria, independientemente del hecho de que ese interés se convierta o no en la opción final del estudiante. En esta circunstancia concurrirán otros factores, que pueden tener incluso más peso que la propia educación. No obstante, esa competencia financiera sería una variable muy importante en el interés, influyendo las otras circunstancias en mayor medida en que dicha predisposición se convierta efectivamente, llegada la ocasión, en una opción real por emprender un negocio.

Para la comprobación de esta hipótesis central, se desgranarán una serie de hipótesis parciales, que en la medida que se vayan confirmando o no, ayudaran a validar la hipótesis principal.

Tras la investigación teórica que permitió seleccionar las variables de estudio, se procedió a realizar el diseño de la investigación, para lo cual se plantearon una serie de hipótesis y se construyeron los objetivos de investigación, todo lo cual se verá con detalle en este capítulo.

Se decidió, con el fin de contestar las hipótesis planteadas, desarrollar un diseño de tipo explicativo, en la medida que se busca explicar cómo influye la educación empresarial, en el interés de los jóvenes por emprender. Se considera este diseño como transversal, al ser evaluados en un momento de su vida adolescente.

Este trabajo surge a partir de algunas preguntas de investigación planteadas durante la reunión del Grupo de discusión agentes económicos y sociales del Proyecto RESORTES. Cuestiones acerca de la relación e influencia que tienen los factores educativos, junto a otros como los actitudinales y la percepción del entorno, sobre el emprendimiento juvenil. Como por ejemplo: ¿Es posible conocer el efecto que produce la educación empresarial, en el desarrollo del interés por emprender? o ¿es posible estimar la relación entre el miedo al fracaso y la educación empresarial? ¿O la relación entre interés en emprender y percepción de obstáculos en el entorno?

Para poder responder estas preguntas a continuación se presentan los objetivos e hipótesis que permitieron diseñar el modelo metodológico de esta investigación.

### *6.1.1. Objetivo e hipótesis general*

#### **6.1.1.1. Objetivo general**

Conocer e interpretar de forma comparada cómo incide la educación empresarial en el interés por emprender de los estudiantes de Burgos y Washtenaw.

#### **Hipótesis general**

La educación empresarial influye positivamente en el interés de los jóvenes en el emprendimiento.

### *6.1.2. Objetivos específicos y subhipótesis*

#### **6.1.2.1. Objetivo Específico 1**

Ver si existe relación entre la formación en conocimientos financieros y el interés en emprender.

#### **Subhipótesis 1**

La formación en conocimientos financieros (plan de empresa, marketing, aspectos legales...) puede considerarse un factor positivo que favorece el interés en emprender.

#### **6.1.2.2. Objetivo Específico 2**

Comprobar si existe relación entre formación en capacidades para el emprendimiento y el interés por emprender.

## **Subhipótesis 2**

El desarrollo de capacidades para el emprendimiento (liderazgo, capacidad comunicativa, creatividad...) puede considerarse un factor positivo que favorece el interés en emprender

### **6.1.2.3. Objetivo Específico 3**

Constatar la relación entre las metodologías empleadas en la formación y el interés por emprender.

## **Subhipótesis 3**

Un estilo de formación basado en ejercicios prácticos puede considerarse un factor positivo que favorece el interés en emprender.

### **6.1.2.4. Objetivo Específico 4**

Explorar la relación entre la educación empresarial y las motivaciones para el emprendimiento.

## **Subhipótesis 4**

La educación empresarial puede considerarse un factor positivo que favorece el interés en el emprendimiento por oportunidad.

### **6.1.2.5. Objetivo Específico 5**

Ver la posible relación entre educación empresarial y miedo al fracaso.

### **Subhipótesis 5**

La educación empresarial puede considerarse un factor positivo que mejora la actitud ante el emprendimiento, reduciendo el miedo al fracaso como un obstáculo al emprendimiento.

#### **6.1.2.6. Objetivo Específico 6**

Indagar la posible relación entre educación empresarial y la percepción de las condiciones marco del emprendimiento.

### **Subhipótesis 6**

La educación empresarial mejorará la percepción que tienen los estudiantes de las condiciones marco (financiación, burocracia, apoyos institucionales y normas sociales).





## CAPÍTULO 7. DISEÑO METODOLÓGICO

### 7.1. La metodología comparativa

Tusquets (1969) define la Pedagogía Comparada como la ciencia que plantea e intenta resolver los problemas educativos valiéndose del método comparativo. Se trata de poner los ojos en otras realidades, buscando soluciones que ayuden a resolver los problemas propios.

Ya los antiguos grecorromanos comparaban los sistemas educativos en sus viajes (García Garrido, 1991) analizando las diferencias y similitudes con los propios y buscando mejoras.

A partir del pensamiento de Sadler comenzó un enfoque más científico de la Educación Comparada. No consiste ya en salir a otros países extranjeros para buscar en ellos experiencias que puedan trasladarse al propio, sino en entender por qué tales experiencias han fructificado en una institución extranjera y después buscar la forma de cultivar ese espíritu en el propio país (García Garrido, 1991).

Para autores como Kandel (1933) existen una serie de países denominados países-laboratorios o países-modelos que el comparatista está obligado a prestar atención, por el mero hecho de que es en ellos donde existe, un sistema escolar más y mejor desarrollado.

La gran utilidad y oportunidad de los estudios de Educación Comparada según García Garrido (1991) reside en que:

1. La Educación Comparada sirve para conocer y comprender la actuación educativa de los diversos pueblos, países, naciones, regiones, etc.
2. Gracias al conocimiento de otros sistemas educativos, puede llegarse a un más adecuado conocimiento y a una mejor comprensión del propio sistema. Kandel sintetizó esta particular utilidad en el frontispicio de su principal obra (1933), recogiendo una cita del Tasso de Goethe: “para conocerte a ti mismo compárate a los demás”.
3. Estos conocimientos sobre los sistemas educativos ajenos y propios pueden favorecer la comprensión de las principales tendencias de la educación mundial (Rosselló 1960) y la elección de futuros educativos mejores.
4. La Educación Comparada es un instrumento imprescindible para la elaboración y ejecución de reformas e innovaciones educativas. Constituye, por tanto, un precioso auxiliar de la Política Educativa.
5. La Educación Comparada puede contribuir decisivamente a la comprensión internacional, a la paz del en el mundo y a la paulatina eliminación de los sentimientos etnocentristas, nacionalistas, chauvinistas e imperialistas.
6. Puede ser también, por último, un poderoso instrumento de asistencia técnica educativa a los países menos desarrollados (p. 92).

Roselló (1978) se refiere a la educación comparada, como la aplicación de la técnica de la comparación al estudio de determinados aspectos de los problemas educativos. Afirma que para que pueda establecerse la comparación debe conocerse:

- Qué es lo que se compara: lo cual supone una pluralidad de objetos.
- Dónde y cuándo se compara: es decir, una localización espacial y temporal.

- Cómo se compara: de forma descriptiva, causal, etc.
- En qué sentido se compara: de forma sincrónica o diacrónica.

Hilker (1964) señala dos aspectos o formas de concebir la comparación. En primer lugar considera la comparación como una descripción en la que se unen las actividades de observación, análisis y coordinación. Por otro lado, la considera en su sentido dinámico o funcional.

El historiador Rama (1974), apunta varias normas en el método comparativo, la primera es usar fenómenos generales, lo cual debe aplicarse especialmente a la historia económica y social. Otra regla a tener en cuenta, es que la mejor aplicación del método comparativo corresponde a los hechos de la misma época, pero que se producen en diversos lugares.

Una importante corriente de comparatistas, se inclina por la metodología problemática, muestran una orientación a plantear problemas concretos y no comparaciones generales. Este tipo de investigación se apoya fundamentalmente en técnicas estadísticas. Algunos autores como Holmes (1988) han apoyado la eficacia metodológica del *problem approach* en Educación Comparada. Según Holmes, la investigación comparada se desarrolla a través de cuatro fases: (a) selección y análisis del problema; (b) formulación posibles soluciones, atendiendo a lo que se hace para solucionar el problema en otros países; (c) identificación de los factores más importantes; y (d) predicción sobre qué solución convendría adoptar y sobre los posibles efectos de la misma.

La Educación Comparada es un auxiliar insustituible de la política educativa y del progreso del aparato institucional, sin embargo al enfocarla desde la perspectiva de un único problema determinado se puede olvidar la existencia de otros problemas de igual o mayor importancia para un sistema educativo concreto y que afectan al que se está analizando en la investigación. De ahí la conveniencia de no conformarse con un enfoque problemático de la Educación comparada (García Garrido, 1997).

Los resultados expuestos por la educación comparada pueden ser de gran ayuda a las políticas educativas y a las autoridades que toman decisiones sobre el sistema educativo. Hay comparatistas que ponen el énfasis en la teoría, en la simple función informativa de la educación comparada respecto a la política de la educación (Schriewer, 2002) mientras que otros investigadores, defienden una estrecha relación entre ambos ámbitos (Holmes, 1988).

Hoy día es posible acceder a datos de las más diversas instituciones de casi todos los países del mundo y compartir información con especialistas a miles de kilómetros de distancia. El acceso a las fuentes primarias de información que posee el investigador comparatista es extraordinario, ello da lugar a que una cuestión importante a tener en cuenta es, no sólo qué, cuándo, dónde y cómo se compara, sino el porqué. La infinidad de datos a nuestro alcance, sobre diferentes variables y territorios objeto de posibles comparaciones, es incalculable y como señalaba Todorov (1996) el problema de una información infinita es que es igual a una información nula. Por lo tanto hay que realizar un esfuerzo en seleccionar el alcance de la comparación y explicar el motivo de dicha delimitación y no otra.

La Educación Comparada por tanto está atenta a detectar qué sistemas nacionales de educación son eficaces y porqué lo son. Para el comparatista medio, un sistema educativo es eficaz si eleva la capacidad de los ciudadanos en orden a conseguir un nivel mayor de desarrollo del propio país. No obstante es necesario diferenciar entre sistemas escolares y sistemas educativos.

La educación, en nuestra sociedad como en sociedades anteriores, no tiene a las escuelas y a sus múltiples derivados y ramificaciones como único y exclusivo sistema circulatorio de la cultura en su más notable acepción. A medida que aumentan en todos los países la aparatosidad y la voracidad de los sistemas públicos de educación, aumentan también los canales y subcanales mediante los cuales se transmiten impensadas e improgramadas influencias educativas. Es una triste -y costosa- paradoja: cuanto más se empeñan las escuelas en ser el exclusivo cauce de la educación, tanto más la educación tiende a desarrollarse fuera incluso al margen de las escuelas. (García Garrido, 1991, p. 102)

Manifiesta este autor la importancia en hacer un continuo esfuerzo por diferenciar entre lo educativo y lo escolar, por salirse de las escuelas y estudiar estas como un importante factor, entre los otros muchos factores educativos.

Estas afirmaciones son sin duda cada día más relevantes. Los avances tecnológicos en las comunicaciones e Internet se han convertido en un canal por el que se transmite un volumen de información incalculable. Se trata de métodos desconocidos hace tan sólo unas décadas, que dan lugar a cauces de educación informal y espontánea o aleatoria.

Esta educación es en ocasiones tan poderosa como la educación formal, por la inmediatez de la información, su agilidad y su rápida y global transmisión.

Diversas Asociaciones profesionales agrupan hoy día a los especialistas en Educación Comparada. En Estados Unidos, cuna de esta disciplina, la prestigiosa Comparative and International Education Society (CIES) publica revistas especializadas, informes y organiza congresos sobre la materia. En Europa, la Sociedad Europea de Educación Comparada (CESE), con su carácter de conferencia de encuentro de comparatistas europeos ha contribuido al desarrollo de esta disciplina.

Las conclusiones de los congresos de estas Sociedades nos muestran que existe una preocupación evidente por los desafíos que plantea la globalización a la educación tanto respecto a sus repercusiones políticas, como laborales, sociales y económicas.

Para el desarrollo de este trabajo se ha empleado el método comparativo. El objetivo es la descripción de una realidad concreta. Se trata de un estudio descriptivo-interpretativo de poblaciones mediante encuestas con muestras probabilísticas. Igualmente, se trata de un estudio transversal, pues la descripción se hace en un momento temporal determinado.

## **7.2. Instrumentos de medida**

### *7.2.1. Cuestionario en español e inglés*

Para obtener los datos a comparar en los dos espacios geográficos se ha diseñado y aplicado un cuestionario específicamente destinado a captar las percepciones, necesidades, hábitos y expectativas relacionados con el emprendimiento.

La herramienta utilizada (instrumento de medida) ha sido, por tanto, una encuesta en español y en inglés (Anexos 2 y 3) con una serie de preguntas que permiten llegar a unos indicadores cuantitativos sobre la educación empresarial recibida.

El cuestionario consta de dos apartados:

El primero de ellos se refiere a la información general, que ayuda a elaborar el perfil del encuestado. Así, se recogen datos demográficos de: edad, género, titularidad del centro donde estudia, nivel de estudios, nota media en el curso anterior, ingresos para gastos personales que recibe el estudiante, profesión de los padres, y se pregunta también sobre su cercanía a proyectos empresariales o si existe o no algún emprendedor en su entorno familiar cercano, padres, hermanos o abuelos.

El segundo apartado dedicado al emprendimiento, comienza aportando una sencilla explicación, que ayude a los estudiantes a centrarse en el tema, así en lo que se refiere a este trabajo se indica: *“El emprendimiento se entiende como crear tu propia empresa o autoemplearte, es decir, detectar una oportunidad de negocio, gestionar los recursos necesarios y asumir riesgos para contribuir a tu desarrollo profesional y socioeconómico.”*

Su puntuación se obtiene de una escala tipo Likert, donde los ítems se responden en una graduación de cinco puntos, entre 1 (siendo éste el mínimo valor en interés o importancia) y 5 (el máximo valor).

En la primera sección se cuestiona sobre la importancia que el estudiante otorga a diferentes aspectos del emprendimiento. Se pregunta por las asignaturas cursadas que

en su opinión favorecen el interés por emprender y sobre si conoce o no redes que apoyen el emprendimiento. Asimismo, se pregunta directamente sobre su interés personal en emprender.

Posteriormente se analizan las motivaciones y la sensibilidad del estudiante y se indaga por los elementos relevantes que le llevarían a crear una empresa. Esto nos permitirá determinar si los estudiantes consideran el emprendimiento por necesidad o sólo por oportunidad.

La encuesta continúa analizando las dificultades que los estudiantes perciben en la sociedad para crear una empresa, exponiéndoles a factores como la escasa financiación, la falta de apoyo institucional o la percepción que de la figura del emprendedor, tiene su contexto sociocultural.

Por último, se pregunta sobre la importancia que concede y la presencia que en su currículo tiene, la formación académica en emprendimiento y la valoración de la metodología empleada en dicha formación.

### *7.2.2. Entrevistas a profesionales de la educación*

Se ha entrevistado a 14 profesores y profesionales del ámbito de la educación y se ha obtenido información sobre las políticas de fomento al emprendimiento en Michigan y en Castilla y León. La incorporación de esta técnica tiene como objetivo identificar los principales problemas relacionados con este ámbito, conocer el punto de vista, los intereses de los distintos colectivos que integran la comunidad educativa y cómo se están trabajando los aspectos relacionados con el emprendimiento.



### 7.3. Procedimiento del estudio

Como se desprende de los objetivos planteados, el proyecto consta de una fase descriptivo predictiva y una segunda de naturaleza explicativa y simultáneamente, pedagógico-aplicada, ya que tiene como objeto analizar las necesidades y expectativas de los jóvenes en relación con el emprendimiento y las repercusiones en la política curricular.

El trabajo se ha estructurado en diferentes fases, iniciándose en el 2012 con la primera redacción del cuestionario por el equipo de RESORTES.

#### *7.3.1. Redacción del cuestionario*

En una primera fase del proyecto el cuestionario se redactó en castellano. Posteriormente se tradujo al inglés en Michigan por un traductor jurado,.

#### *7.3.2. Prueba piloto y valoración de expertos*

Una vez redactado el borrador del cuestionario se procedió a su validación a través de una prueba piloto que se realizó en las ocho Comunidades Autónomas (CCAA) a las que pertenecen los grupos de investigación de RESORTES.

Se tomaron como referencia los criterios definidos para la estratificación de la muestra final, tratando de posibilitar al menos un ensayo en cada una de las modalidades educativas. En todo caso, el principal criterio que se estableció es el de proporcionalidad, partiendo de los datos absolutos empleados para la realización de la

muestra. Además de las CCAA, se trató de mantener cierta proporcionalidad en: tipo de enseñanza, modalidad, titularidad y tipo del centro y curso.

En cuanto al número de cuestionarios a aplicar, se estimó interesante contar con algo más del 10% de la muestra posterior, manteniendo en todo caso una cierta representatividad equilibrada entre ambos sexos.

Finalmente, el trabajo de campo de la prueba piloto se llevó a cabo entre diciembre de 2012 y enero de 2013.

A continuación, el cuestionario fue valorado por dos expertos de cada una de las siguientes universidades implicadas en el estudio: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), La Rioja, Santiago de Compostela, Valencia, Burgos, Barcelona y Deusto.

Después de ambos procesos, se procedió a dar el visto bueno al cuestionario y a organizar el trabajo de campo en función de la muestra calculada.

### *7.3.3. Trabajo de campo*

El trabajo de campo del proyecto RESORTES en España se desarrolló en dos fases debido a que durante la primera de ellas no se cumplieron los estratos previstos inicialmente. Ante la dificultad de cumplir con el número de encuestas previstas se tuvo que alargar la temporalización del trabajo de campo, que finalmente se desarrolló entre los meses de abril y mayo de 2014 y enero y abril de 2015.

De los 86 alumnos de Burgos, 50 han formado parte del proyecto RESORTES, mientras que los otros 36 únicamente han participado en esta investigación.

El motivo de esta ampliación, realizada en Junio de 2015, ha sido incluir en la muestra de estudiantes centros privados/concertados y alumnos de edades entre 13 a 15 años, ambos grupos no representados en la muestra de RESORTES. Por este procedimiento se repartieron 100 entrevistas, de éstas se devolvieron cumplimentadas 44, de las cuales resultaron válidas 36. Las encuestas se entregaron con una carta explicativa del proyecto de investigación en español (Anexo 4).

Por lo que se refiere a Washtenaw el trabajo de campo se realizó durante los meses de Febrero a Mayo del 2014 y Febrero a Mayo del 2015. Al contactar con la primera escuela pública para la realización de encuesta, se nos solicitó contar con la aprobación del Distrito Oficial de las Escuelas Públicas de Ann Arbor. Solicitada dicha autorización, la misma fue denegada. El motivo alegado fue que, dado el elevado número de investigadores ligado a las diferentes Universidades del Estado de Michigan que buscan estudiar a la población estudiantil por muy diversos motivos, la política del distrito es no autorizar encuestas de investigación durante el periodo lectivo, para no mermar el mismo. Ante esta situación se obtuvieron encuestas de alumnos de centros públicos a través de profesores, padres y entrenadores deportivos que entregaron las encuestas a sus alumnos, para cumplimentarlas fuera del horario escolar. Por este procedimiento se repartieron 850 entrevistas, de las que se devolvieron cumplimentadas 156, de las cuales resultaron válidas 138. Las encuestas se entregaron con una carta explicativa del proyecto de investigación en inglés (Anexo 5).

Por lo que se refiere a los centros privados, se pudo realizar la encuesta en el propio aula.

Al realizar las encuestas en el aula se leyó la carta explicativa, en la que se informó a los alumnos de que se trata de una encuesta anónima, voluntaria y que podían no responder a aquellas cuestiones que por cualquier motivo les resultaran incómodas.

#### *7.3.4. Muestreo*

En un primer momento se presentó una muestra en España realizada a través de un Muestreo Aleatorio Simple (MAS) al total de la población (N) y sucesivas afijaciones proporcionales en cada uno de los estratos inferiores. Este diseño muestral presenta dos inconvenientes principales:

- Al tratar de distribuir proporcionalmente cada uno de los estratos a estudiar (CCAA, Régimen, Tipo de estudios, Titularidad del centro y Curso) se ha llegado a un nivel de concreción que no ha sido operativo en la práctica provocando grandes diferencias entre el número esperado y el número real.
- Además, con este nivel de estratificación no nos es posible conocer el error muestral en dichos estratos.

Posteriormente, se planteó la posibilidad de tomar los distintos regímenes educativos como dos poblaciones diferenciadas y aplicar un Muestreo Aleatorio Simple (MAS) a cada una de ellas, pero nuevamente nos encontramos con dos dificultades:

- En el régimen especial se tendría un margen de error demasiado elevado o, en caso de reducirlo significativamente, un número de casos demasiado elevado y extremadamente difícil de cumplir.
- Nuevamente la operatividad del trabajo de campo hacia muy complejo poder cubrir los estratos de forma exhaustiva.

Finalmente, se optó por realizar un MAS al conjunto de la población teniendo en cuenta las siguientes consideraciones: Se eliminaron las afijaciones proporcionales en cualquiera de los estratos inferiores ya que en cada subestrato que se bajara, aumentarían de manera destacada los errores y las diferencias entre la muestra esperada y la muestra real. Se presentaron finalmente una serie de indicaciones generales. Así, en el conjunto de encuestas en el total de población, se mantuvo de forma aproximada las proporciones previstas. Por ejemplo:

- Titularidad: Pública=65% -75% aprox. , Privada=35%-25% aprox.
- Sexo en torno al 50% o un algo superior en el caso de las mujeres (45%-55%).
- Existirá representación de un centro de “hábitat rural”
- No se tendría en cuenta la diferenciación según curso de estudio.

Se han tratado de mantener similares consideraciones para la obtención de la muestra en el condado de Washtenaw.

## 7.4. Participantes

Como se expuso en la introducción esta investigación se engloba en el proyecto RESORTES llevado a cabo en colaboración por diferentes grupos de investigación de varias universidades españolas. En concreto, las universidades participantes han sido:

- Universidade de Santiago de Compostela
- Universidad de Burgos
- Universidad de La Rioja
- Universitat de Barcelona
- Universidad de Deusto
- UNED

Además, en la recogida de datos han colaborado la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla y la Universidad de Valencia.

Número de alumnos: Por lo que se refiere a este trabajo concreto, los alumnos que han participado en esta investigación han sido 267, 86 de Burgos y 181 del condado de Washtenaw.

Población: En el caso de Burgos, los alumnos participantes son de centros educativos de Burgos capital (entorno urbano) y de Villarcayo (rural), en el condado Washtenaw son de Ann Arbor (urbano) y de Saline (rural).

Edad: El rango de edad de los jóvenes de la muestra, fluctuó entre 13 y 17 años. Las mayores frecuencias se encontraron entre los 16 y 17 años con 146 jóvenes.

En cuanto a la edad y al municipio donde vivían, se pudo apreciar que fue la en la ciudad de Ann Arbor donde se evaluó al mayor número de sujetos, siendo también la edad más frecuente 17 años.

A continuación la Tabla 7 muestra la relación entre la edad de los participantes y el municipio al cual pertenecen.

Tabla 7

*Relación entre población y edad de los participantes*

Territorio	Población	Edad					Total
		13	14	15	16	17	
BURGOS	Burgos	8	13	13	10	12	56
	Villarcayo			1	24	5	30
WASHTENAW	Ann Arbor	46	18	10	31	57	162
	Saline	8	3	1	7		19
Total		62	34	25	72	74	267

Sexo: El sexo de los participantes se distribuyó de la siguiente manera, 49,4% de la muestra estuvo constituida por alumnas (132 mujeres) y un 50,6% por alumnos (135 hombres).

La edad más frecuente en las mujeres fue de 16 años, como se aprecia en la Tabla 4.

Con respecto al sexo y la ciudad a la cual pertenecían los jóvenes, se pudo observar una distribución más o menos homogénea de hombres y mujeres.

Así en Burgos está representada por 40 alumnas (46,5%) y 46 alumnos (53,5%), mientras que la muestra de Washtenaw esta constituida por 92 alumnas (50,8%) y 89 alumnos (49,2%), (véase Tabla 8).

Tabla 8

*Relación entre sexo y edad de los participantes*

Territorio	Sexo	Edad					Total
		13	14	15	16	17	
BURGOS	Mujeres	4	6	7	16	7	40
	Hombres	4	7	7	18	10	46
WASHTENAW	Mujeres	29	14	5	19	25	92
	Hombres	25	7	6	19	32	89
Total		62	34	25	72	74	267

Titularidad del Centro: A continuación en la Tabla 9 se presentan las distribuciones muestrales según la titularidad de centro sea público o privado/concertado y edad.

Tabla 9

*Relación entre población y titularidad del centro de los participantes*

Territorio	Total	Titularidad de centro	
		Público	Privado / Concertado
BURGOS	86	57 (66,3%)	29 (33,7%)
WASHTENAW	181	138 (76,2%)	43 (23,8%)
Total	267	195 (73,0%)	72 (27,0%)



## 7.5. Fuentes de recogida de datos

La investigación integra distintas estrategias y técnicas destinadas a construir una base empírica desde la que tratar de dar respuesta a los objetivos planteados.

*Cuestionario sobre Educación para el emprendimiento.* Validado por el proyecto RESORTES, como se ha analizado con anterioridad.

*Visitas presenciales a los centros escolares.* Donde se ha obtenido la información sobre las asignaturas cursadas en cada espacio, problemáticas comunes y experiencias interesantes de educación empresarial.

*Análisis de los Informes del Global Entrepreneurship Monitor (GEM)* . En esta investigación va a ser una importante fuente de datos los informes del GEM que constituye la red mundial más importante sobre emprendimiento. En concreto, la toma de datos para los informes anuales, se realiza a través de encuestas a la población adulta de 18 a 64 años, entrevistas a expertos en la materia y datos estandarizados obtenidos de fuentes de información de todos los países analizados. Estas encuestas permiten elaborar un análisis sobre las actitudes, valores y capacidades emprendedoras de la población adulta.

El trabajo se centrará en una población de 12 a 17 años, en dos territorios participantes en el GEM, lo que permitirá una interesante comparación entre las dos franjas de edad y nos conducirá a una reflexión y análisis sobre cómo dichas percepciones y actitudes hacia el emprendimiento varían al pasar a la edad adulta.

En concreto, este proyecto se basará en el informe nacional de España y en el regional presentado por el equipo de Castilla y León, para el año 2103, realizado por El Grupo de Investigación en Dirección de Empresas (GIDE) de la Universidad de León.

Por otra parte, se utilizará el informe GEM de Estados Unidos de América referido al año 2013. El informe señalado se detiene en cuatro Estados que analiza comparativamente, entre ellos Michigan, cuyos datos se emplearán en esta investigación comparados con los de Castilla y León.

*Otras fuentes de recogida de datos.* Asimismo se utilizarán los datos recogidos por distintas Instituciones como: Instituto Nacional de Estadística, Ministerio de Educación, Junta de Castilla y León, Eurostat, Expansión: Datosmacro.com, Caja España: Internotes, UNESCO Institute for Statistics, Banco Mundial, United States Census Bureau, Bureau of Labor Statistics, Institute of Education Sciences, Michigan Department of Education y MIschool.data.

## **7.6. Variables del estudio**

En esta investigación, el interés de los jóvenes en el emprendimiento como futura opción laboral es la *variable dependiente*.

Por lo que se refiere a las *variables independientes*, se tendrán en cuenta tanto el perfil de los estudiantes, como aquellas variables directamente relacionadas con la formación empresarial y por último, indicadores del modelo GEM, a los que están expuestos los jóvenes de esta edad y que pueden determinar su interés en el emprendimiento futuro.

Así obtenemos cuatro grupos de variables independientes:

### **1. Variables de perfil**

- Edad (13-17)
- Dinero disponible
- Género

### **2. Variables directamente relacionadas con la formación empresarial.**

- La presencia de *conocimientos* empresariales en su educación.
- La presencia de *capacidades* para el emprendimiento en su educación.
- Las *metodologías* empleadas para la educación empresarial.

### **3. Variables relacionadas con la actitud del estudiante:**

Informan sobre los factores endógenos al proceso emprendedor.

- *Motivación* para emprender: oportunidad versus necesidad
- *Miedo al fracaso* como un obstáculo para emprender.
- *Modelos* de referencia.

### **4. Variables relacionadas con la percepción de dificultades para emprender.**

Indicadores EFC (Condiciones Marco para el emprendimiento / Entrepreneurial Framework Conditions): Informan sobre los factores exógenos al proceso emprendedor.

Se han seleccionado de entre estas, aquellas que pueden influir en mayor medida en nuestra muestra de población.

- Disponibilidad de *financiación*
- Políticas gubernamentales: reducción obstáculos por *tasas y burocracia*
- Programas gubernamentales: *fomento creación y crecimiento empresas*
- *Normas sociales y culturales*

A continuación vamos a analizar en detalle cada una de estas variables tanto la dependiente, como las independientes.

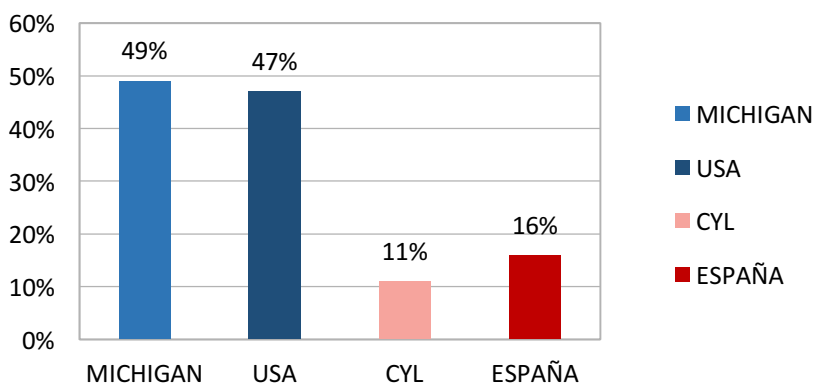
#### *7.6.1. Variable dependiente: Interés en emprender*

Distinguiremos al analizar esta variable dos conceptos, por una parte la percepción de oportunidades y por otra el emprendimiento potencial.

##### **7.6.1.1. Índice de percepción de oportunidad.**

Todo proceso emprendedor se inicia a partir de la identificación de una oportunidad de negocio. En este punto los estadounidenses adultos ven más oportunidades que los españoles, situándose el índice en un destacable 47%, llegando en Michigan al 49% (GEM USA, 2013).

Estos indicadores son bastante inferiores en España, aunque el ejercicio 2013, como se observa en la Figura 11, hay un aumento en el porcentaje de la población que percibe oportunidades para emprender, pasando del 14% en 2012 al 16% en 2013, este índice se mantiene todavía en el 11% en Castilla y León (GEM España, 2013).



*Figura 11.* Índice de percepción de oportunidad. Elaboración propia adaptada de Informes GEM USA, España y Castilla y León. Datos 2013.

La percepción de oportunidades de un 11% en comparación con el 49% en Michigan es alarmante. Este índice ha estado en declive incluso en momentos de tremendo auge económico. Así, desde el 2001 la tendencia es descendente (48%), 2003 (35%), 2006 (26%), 2010 (17%), 2012 (14%), esto denota que las personas han ido perdiendo el interés por mirar al entramado empresarial con ojos emprendedores, primer requisito para poder percibir las oportunidades del mercado. Los españoles, en estos años de bonanza económica, donde los expertos GEM destacaban importantes oportunidades de negocio, prefieren mirar hacia el empleo por cuenta ajena como mejor opción profesional. Esta cifra se recupera ligeramente en el 2013 hasta el 16%, lo que nos permite vislumbrar una cierta recuperación, esperemos que sea el principio de una tendencia al alza.

### 7.6.1.2. Emprendimiento Potencial

Según el modelo GEM, se entiende por la **Tasa de Emprendedores potenciales** o personas de la población adulta (18 a 64 años) la de aquellos que han declarado su intención de poner en marcha una nueva empresa en los próximos 3 años.

Este indicador representa una intencionalidad, proporcionando una imagen del futuro crecimiento de la iniciativa empresarial en el territorio. La mayor parte de las investigaciones sobre la creación de empresas se limitaban al periodo de incubación o empresas nacientes, el Modelo GEM acierta al resaltar la importancia de considerar el proceso que se inicia antes de que una empresa se ponga en funcionamiento, en fase potencial.

La tasa de emprendimiento potencial en Estados Unidos alcanza un 17%, mientras que en el Estado de Michigan este dato es del 15%. Estas cifras son claramente superiores a las españolas (GEM USA, 2013).

Como puede apreciarse en la Figura 12, el porcentaje de emprendedores potenciales se sitúa en España en el 9,3%, lo que supone una importante disminución del ejercicio anterior en el que se situaba en el 12%. En Castilla y León, el número de emprendedores que espera emprender en los próximos 3 años es bastante inferior a la media nacional, alcanzando tan sólo el 6,8% en 2013 (GEM España y Castilla y León, 2013).

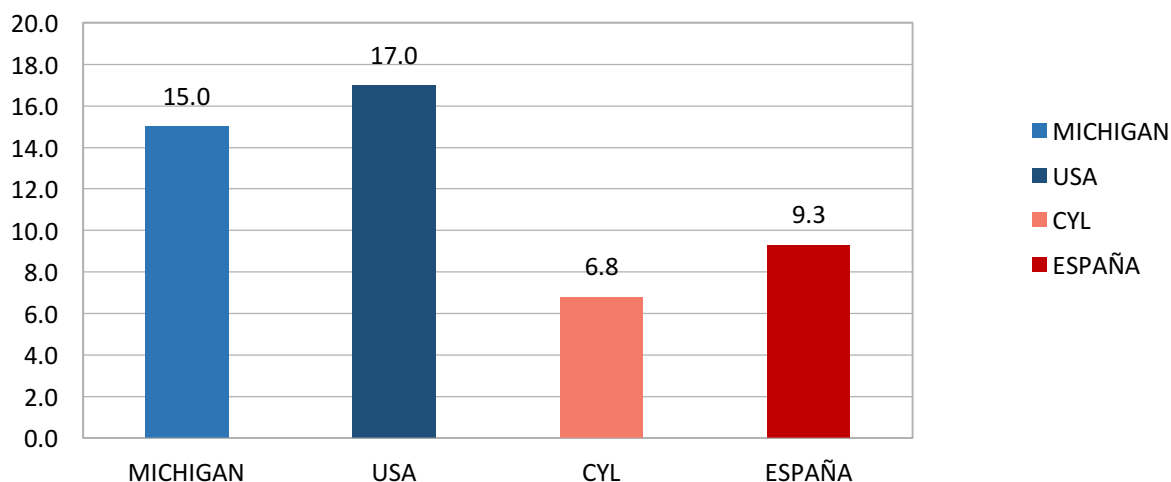


Figura 12. Emprendimiento potencial. Elaboración propia adaptada de Informes GEM USA, España y Castilla y León. Datos 2013.

En nuestro estudio tendremos en cuenta el interés personal genérico de los jóvenes en el emprendimiento, como opción de futuro, sin precisar en qué sector o si este emprendimiento se producirá en un periodo determinado.

### 7.6.2. Variables independientes: Perfil

#### 7.6.2.1. Género

Uno de los primeros aspectos que vamos a tratar respecto al perfil del emprendedor, es el género. Las dificultades que todavía hoy encuentran las mujeres a la hora de iniciar una actividad empresarial, no es distinta de la que hallan en otras esferas de la vida política y social.

El Informe del Banco Mundial *Mujeres, Negocios y Legislación del 2014: Eliminación de obstáculos para mejorar la igualdad de género*, pone de manifiesto que mientras 42 países redujeron las diferencias legales entre hombres y mujeres en el 2014, 128 de las 143 economías estudiadas todavía imponen diferencias legales sobre la base de la diferenciación de género. El informe también identifica 48 normas promulgadas entre marzo de 2011 y abril 2013 que podrían mejorar las oportunidades económicas de las mujeres (Banco Mundial, 2014).

El informe abarca cuestiones sobre temas como las diferencias de género en la obtención de tarjetas de identidad; el uso de cuotas para aumentar la representación de las mujeres en los consejos de administración, los parlamentos nacionales y los gobiernos locales; derechos de propiedad de las mujeres en el hogar y el número de mujeres jueces en los tribunales supremos.

El informe revela que las economías con un mayor número de restricciones, tienen una participación femenina inferior en la fuerza laboral y tienen menos empresas con mujeres en el accionariado.

En promedio, los países con elevada renta per cápita y alto índice de innovación, tienen menos diferencias legales entre hombres y mujeres a la hora de emprender un negocio, que las economías de medianos y bajos ingresos. En Oriente Medio y en el Norte de África es donde se presenta una mayor diferenciación legal, seguido por el sur de Asia y África.

Muchas son las investigaciones que se han llevado a cabo sobre el emprendimiento femenino, tratando de estudiar las motivaciones que llevan a las mujeres a crear su



propia empresa y los factores que determinan que el emprendimiento femenino sea menor al masculino. Entre otras destacamos las de DeMartino y Barbato (2003), Clancy (2005), Dyer (1993) , Eddleston y Powell (2008), Justo (2007), Kirkwood (2007), Langowitz y Minniti (2007), McKay (2001), Romo, Suárez y Llamas (2007), Verheul, Uhlaner y Thurik (2005) y Winn (2005).

También se han estudiado los tipos y el tamaño de las empresas, teniendo en cuenta el género del emprendedor, así por ejemplo un estudio sobre las mujeres empresarias de EE.UU. pone de manifiesto que aunque el crecimiento en el número de empresas propiedad de mujeres es notable, el tamaño de las empresas en términos de ingresos y número de empleados es muy inferior a las empresas cuyos propietarios son hombres (Ortiz et al., 2008). Esto se debe en parte, a que la mujer emprende en dos sectores principalmente: el comercio al por menor y los servicios, mientras que en otros sectores como la construcción, la industria manufacturera y la alta tecnología, el número de empresas propiedad femenina es muy limitado.

En 2013, en Estados Unidos la tasa de participación femenina en el emprendimiento es la más elevada de los 24 países de economías desarrolladas que participan en el GEM. No obstante el porcentaje de hombres involucrados es mayor, así el índice TEA por género es del 15% en hombres y del 10% en mujeres.

Michigan tiene una tasa algo más baja en la participación femenina siendo del 9%, frente a un 16% en hombres.

En Estados Unidos son muchas las circunstancias que reflejan las variaciones en el emprendimiento por género, entre ellas: los patrones de inmigración, por ejemplo

Estados como California y Texas tienen grandes poblaciones mejicanas, un grupo étnico que tiende a reportar altos índices de emprendimiento femenino. También, influyen programas de apoyo al emprendimiento femenino que lanzan algunas Asociaciones de Mujeres Empresarias en algunos Estados.

La Figura 13, refleja los resultados del proyecto GEM en 2013 donde los hombres siguen dominando el panorama emprendedor en España. El TEA masculino se sitúa en el 6,2%, frente al 4,2% femenino. Castilla y León sin embargo no sigue la tendencia nacional y el TEA femenino 4,3% supera al masculino (GEM España, 2013).

El emprendimiento femenino presenta todavía tasas sensiblemente inferiores al masculino, lo que muestra que la brecha de género aún existe. Tradicionalmente muchas mujeres han considerado que el trabajo por cuenta ajena es más compatible con la vida familiar durante sus años fértiles, y este motivo ha podido frenar la iniciativa empresarial femenina.

No obstante, los datos de Castilla y León en 2013, ponen que mientras que el porcentaje de hombres que llevan a cabo actividades emprendedoras está disminuyendo, el porcentaje de mujeres está aumentando, entre los años 2012 y 2013, ha subido del 3,7% al 4,3%. Los motivos hay que buscarlos en el emprendimiento por necesidad, al ser la tasa de desempleo femenino mayor, la mujer busca el autoempleo como salida y también al incrementarse el desempleo masculino, mujeres que no trabajaban han puesto sus ojos en el emprendimiento como una vía para obtener ingresos que aportar a la economía familiar (GEM Castilla y León, 2013).

En la Figura 13 se reflejan estas diferencias en la TEA por género, destacando Castilla y León donde el emprendimiento femenino es superior al masculino.

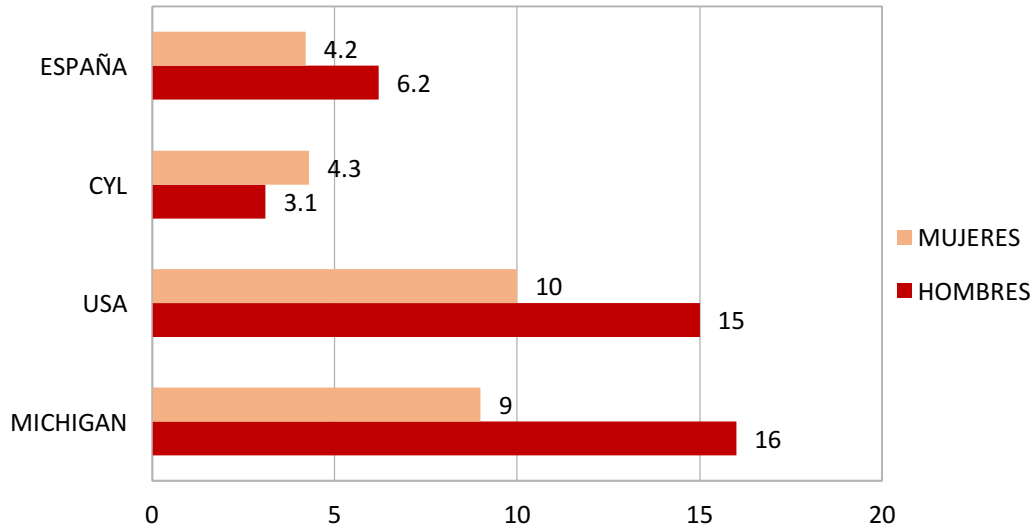


Figura 13. TEA específica por género. Elaboración propia adaptada de Informes GEM USA, España y Castilla y León. Datos 2013.

Como se ha expuesto con anterioridad, el estudio de Langowitz y Minniti (2007) sobre una muestra de personas de 17 países, demostró que las mujeres tienden a percibirse a sí mismas y al entorno empresarial en forma menos favorable que los hombres en todos los países de la muestra, independientemente de la motivación empresarial y en sus conclusiones, abordan la necesidad de un incremento en la educación empresarial de los jóvenes para mejorar la percepción que de sus capacidades tiene las mujeres. Por tanto, la educación vuelve a convertirse en esencial de cara a mitigar esas diferencias entre el emprendimiento femenino y el masculino que se han expuesto.

Otros estudios como el realizado por Barahona, Cruz y Escudero (2006) con estudiantes de la Universidad de Valladolid, o el de Fuentes y Sánchez (2010) en la Universidad de Córdoba, también ponen de manifiesto que el interés por emprender es menor en el caso de las jóvenes universitarias.

A través de esta variable se tratará de ver si esta diferencia se produce ya a una temprana edad, o si es en una etapa posterior cuando las jóvenes empiezan a perder interés en el emprendimiento como opción laboral.

#### **7.6.2.2. Edad**

El índice TEA por edad en adultos, refleja una tendencia similar en Estados Unidos y en España. Para el caso de Michigan, comienza con valores moderados del 10% para la franja de edad de 18 a 34 años, y luego muestra un pico en las tasas de emprendimiento entre los 35-44 años de edad, en la época de madurez, que alcanza el 15% y después hay una caída a la mitad de ese nivel para los 55-64 años de edad, hasta el 7%.

En España, la franja de edad en la que más se concentran los emprendedores es al igual que en Michigan, de entre 35 y 44 años (7,1%) (GEM España, 2013) sin embargo en Castilla y León, los emprendedores son más jóvenes, así un 7,9% de la población entre 25 y 34 años estaba involucrada en actividades emprendedoras en el año 2013, la población de 35 a 44 años, supuso un 5,8%, mientras que el TEA en las franjas de edad superiores, de más de 45 años, es muy bajo (2,9% en total). Un aspecto preocupante que el Informe Regional para 2013 pone de manifiesto es que, en la franja de edad

entre 18 y 24 años, el emprendimiento es nulo, lo que de convertirse en una tendencia y no cambiar rápidamente en los años sucesivos, podría condicionar de forma importante el desarrollo económico y social de la región (GEM Castilla y León, 2013).

Esto conduce a que proyectos como el de Iniciativa Emprendedora sean decisivos. Este programa está impartido por la Escuela de Organización Industrial, (gracias a la Secretaría General de de la Industria y de la PYME del Ministerio de Industria, Energía y Turismo y la Secretaría General de Universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte), y ofrece un programa formativo de alcance nacional, orientado a fomentar la iniciativa emprendedora en la universidad.

Respecto a la edad, la franja de 35 a 44 años es en la que se encuentran la mayoría de las personas que deciden emprender. Esto denota que se espera a contar con mayor experiencia antes de lanzarse al emprendimiento. Por otro lado, la relación entre edad y emprendimiento no es lineal, hay un punto de inflexión a partir del cual a mayor edad, la TEA disminuye (véase Figura 14).

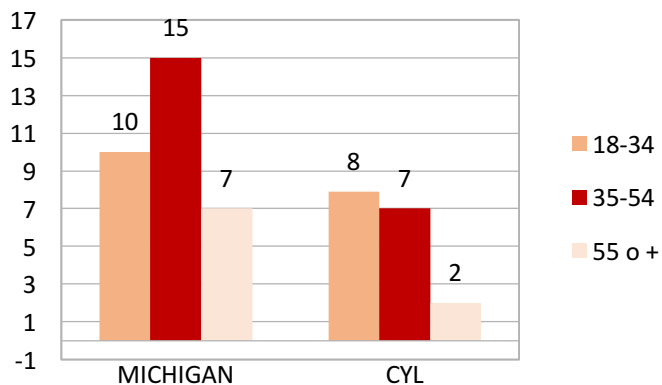


Figura 14. TEA específica por edad. Elaboración propia adaptada de Informes GEM USA, España y Castilla y León. Datos 2013.

Destaca en Estados Unidos la actividad emprendedora del grupo de mayor edad 55-64 años. Estados Unidos presenta la tasa más alta de la iniciativa empresarial de los 25 países de economías desarrolladas que analiza GEM. El índice en Michigan del 7% es similar al del conjunto de la nación un 8%, y es el reflejo de una persona madura que decide emprender principalmente por oportunidad, generalmente desde una posición económica estable, sin asomarse a aventuras arriesgadas sino gracias a su experiencia y como hemos analizado sin menor temor al fracaso (GEM USA, 2013). Se trata de un sector de población al que desde Castilla y León no se están dirigiendo ni las actividades formativas, ni de motivación del espíritu empresarial, estando éstas siempre enfocadas a los más jóvenes y considerando a los sectores de población de edad más avanzada como incapaces de moverse de su situación de trabajadores por cuenta ajena. Sin embargo, es una franja de edad donde podría existir un importante nicho de emprendedores potenciales.

Así mismo, se trata de una franja de edad con la que se trabaja desde las escuelas americanas, pues son en muchas ocasiones más receptivos a programas como “shadow”, en los que los estudiantes se convierten en la sombra del empresario y comparte con él su trabajo, sus reuniones, etc.

En este punto también hay que destacar la importancia de la elaboración de Protocolos familiares de sucesión de empresas, para que las empresas cuyos titulares de retiren (por cese de actividad, jubilación, fallecimiento, enfermedad...), no cierren y continúen con su actividad económica con otros empresarios al frente, ya sean familiares, gerentes o trabajadores o a través del traspaso y venta del negocio a otro interesado.

A través de esta variable, se estudiarán dos grupos de edad de 13 a 14 años y de 15 a 17 años, para analizar si existe alguna diferencia significativa, entre secundaria baja y alta.

Se considera que la comprensión de los niños es "esencialmente adulta" en torno a la edad de 12 años (Webley, 2005). A los seis años entienden el concepto de ahorro, pero pueden considerar el dinero ahorrado como dinero perdido. Hacia los nueve años, los niños pueden entender que se puede ahorrar en un banco para proteger su dinero. A los 12 años, los niños son capaces de utilizar estrategias para resistir la tentación de gastar, y son capaces de entender conceptos tales como los intereses, la oferta y la demanda (Webley, 2005).

Esta comprensión es atribuible al desarrollo cognitivo relacionado con la edad, como la adquisición de la capacidad de entender la causalidad múltiple o la aritmética. Sin embargo, la experiencia directa y la socialización, incluyendo la enseñanza de conceptos financieros en la escuela son también muy importantes (Webley, 2005).

### **7.6.2.3. Dinero disponible**

Por lo que se refiere al nivel de renta de los adultos que emprenden, vemos en la Figura 15, un interesante contraste entre la situación de Michigan y la de Castilla y León, mientras que en el territorio americano, la mayor parte de los emprendedores provienen de las clases con ingresos medios y altos (70%), en Castilla y León ese porcentaje alcanza solo el 37%, siendo la participación de las rentas medias (11%) muy inferior al caso de Michigan (40%). Se trata éste de un aspecto crucial, porque determinará en gran medida, la inversión inicial que los emprendedores pueden aportar a sus negocios.

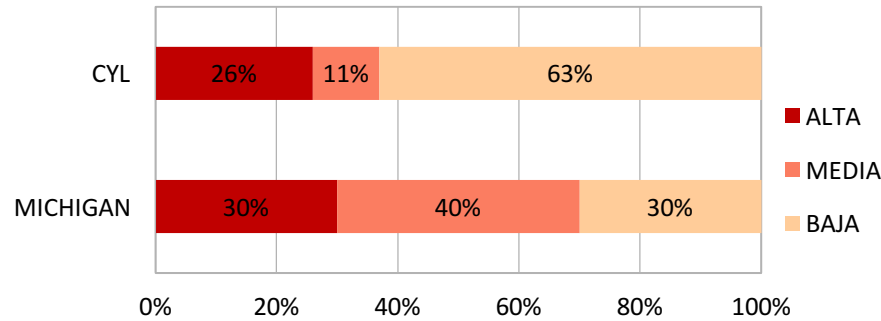


Figura 15. TEA específico para la población según nivel de renta. Elaboración propia adaptada de Informes GEM USA, España y Castilla y León. Datos 2013.

Atendiendo a la población del tercio superior de renta, se comprueba que su actividad emprendedora es similar en ambos territorios. En el tramo inferior, en la Figura 15, se observa que en Castilla y León supone un 63% de la actividad emprendedora, lo que parece estar vinculado al incremento del emprendimiento por necesidad de un sector de población, que no encuentra otra alternativa para incorporarse al mercado de trabajo que el autoempleo.

En esta investigación, se utilizará el dato de dinero disponible semanalmente por parte de los alumnos, si bien este no es un dato que sirva para determinar su nivel de renta, existen estudios que asocian la disponibilidad de una asignación semanal, con un mejor conocimiento financiero. Sin embargo, los motivos sobre porqué unos padres deciden dar a sus hijos o no una asignación semanal, no es una cuestión bien estudiada (Ashby, Schoon, & Webley, 2011).

Se tratará, a través del estudio de esta variable, de ver si existen diferencias significativas en las asignaciones semanales que reciben los estudiantes americanos y los españoles y si esa disponibilidad, tiene un reflejo en el interés por emprender.



### *7.6.3. Variables independientes: Formación empresarial*

#### **7.6.3.1. Conocimientos empresariales**

El nivel educativo es considerado como un factor de éxito en la explotación de oportunidades empresariales (Lazear, 2003; Fayolle et al., 2004).

En Estados Unidos, a nivel nacional, más de dos tercios de los empresarios tienen al menos un título universitario, lo que muestra una importante relación entre educación y emprendimiento. En el Estado de Michigan un 30% de los emprendedores tiene educación primaria, frente a un 13% secundaria y un 57% post-secundaria (GEM USA, 2013). Respecto a la educación empresarial es difícil establecer una conexión. En distintas disciplinas formales se estudian los conceptos de negocio y el espíritu empresarial a lo largo del currículo académico y además son muchos los emprendedores que reciben educación-formación empresarial por otras vías informales como seminarios de formación o auto-estudio.

En España, el emprendimiento ha sido mayor entre las personas con un nivel de educación superior, seguido por las personas con nivel de educación medio y, por último, las personas con nivel de formación bajo. En 2013 mientras el TEA de la población con nivel de educación superior se ha mantenido, el TEA de la población con niveles educativos medio y bajo ha disminuido. En Castilla y León, en el caso de los emprendedores en fase inicial, el 50% tenía educación post-secundaria, un 30% educación secundaria y un 20% primaria, como puede observarse en la Figura 16.

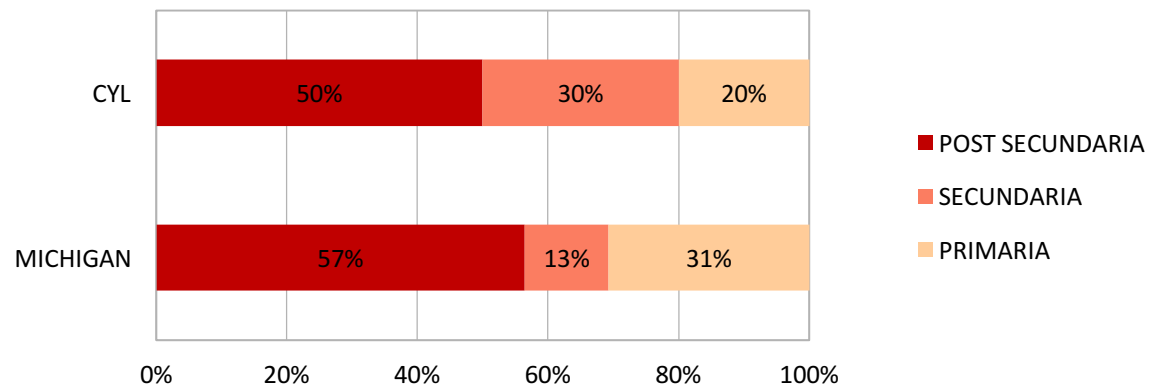


Figura 16. TEA por nivel educativo. Elaboración propia adaptada de Informes GEM USA, España y Castilla y León. Datos 2013.

En 2011, un 40,6% de la población española entre 30 y 34 años tenía estudios universitarios completados, seis puntos por encima de la media de la Unión Europea, según datos de Eurostat.

Si se atiende a la formación específica para emprender, en España el 50,2% de los emprendedores nacientes afirmaron tener formación específica para emprender.

La educación es un factor esencial para el emprendimiento, porque determina la actitud que sobre su capacidad para afrontar dicho reto tienen las personas. Tanto en Michigan como en Castilla y León, las personas con formación primaria o secundaria representaron más de la mitad de los emprendedores, es por ello que es primordial abordar planes de educación empresarial en la escuela incluso antes de la etapa preuniversitaria, como se realiza en Michigan, ya que para muchos emprendedores esa será su primera base de conceptos económicos (GEM USA, 2013).

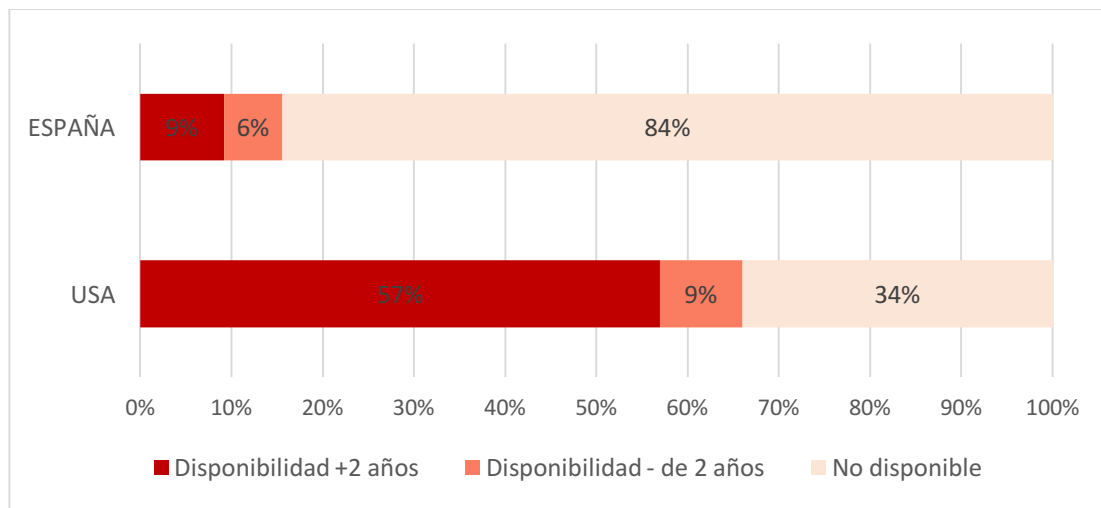
El dato de que en España la mitad de los emprendedores nacientes afirmaron tener formación específica para emprender, pone de manifiesto que la otra mitad, no posee dicha formación. En los últimos años hay una importante oferta en por parte de las Administraciones españolas, Cámaras de Comercio, asociaciones empresariales, etc. por ofrecer cursos de emprendimiento a los emprendedores potenciales, en los que si bien los planes de empresa resultantes de dicho seminario suelen ser muy básicos, si sirven para abrir los ojos a las personas con menos formación sobre la complejidad del proceso emprendedor.

Por lo que se refiere a los conocimientos específicos sobre puesta en marcha de una empresa, éstos serán imprescindibles para aquellos estudiantes que deseen iniciar una actividad empresarial propia al concluir sus estudios, y aportan una educación financiera básica como ciudadanos al resto del colectivo de alumnos. Como hemos analizado con anterioridad, diferentes estudios revelan que la enseñanza reglada del emprendimiento mejora las actitudes emprendedoras de la población, que posteriormente puede traducirse en una mayor involucración en el proceso emprendedor. Asimismo, puede producir beneficios en la proactividad de los empleados por cuenta ajena de cualquier entidad u organización. Entre estos conocimientos destacamos:

- Elaborar un plan de empresa
- Marketing y técnicas de venta
- Idiomas.
- Informática y tecnologías de la información.

- Planificación de organizaciones.
- Obtención de recursos y comprensión de los mecanismos del mercado.
- Aspecto legales de la creación de empresas.
- Gestión administrativa ( principios de la contabilidad, legislación comercial y fiscal) asociada a la creación de una empresa.

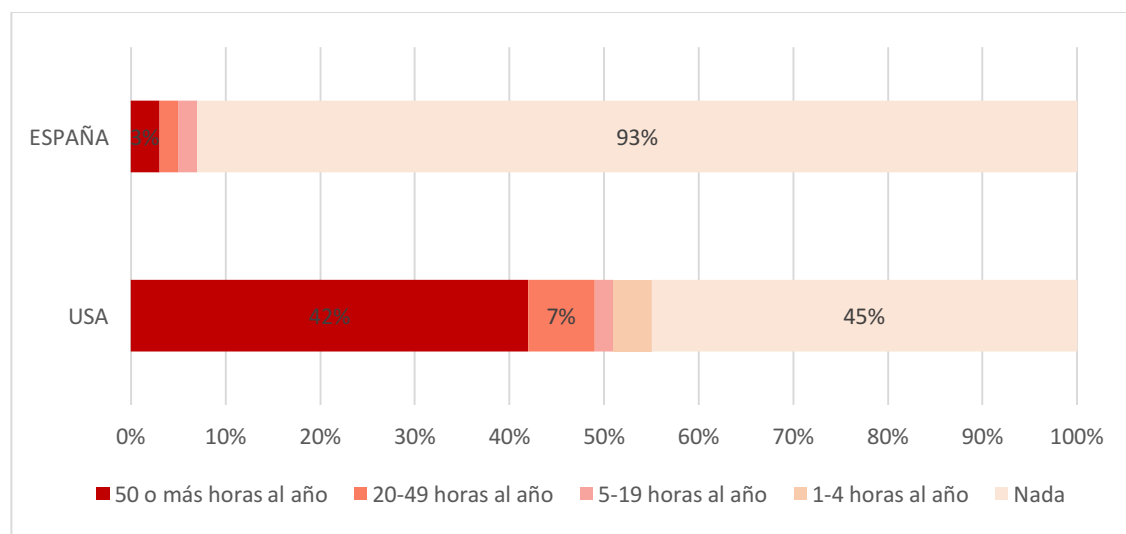
La Figura 17 muestra la distribución en el curso 2012, de los alumnos según si los centros donde cursan sus estudio disponen o no de educación financiera en su currículo, además del tiempo en que esa educación se imparte (MECD, 2012). Como puede observarse mientras en Estados Unidos en un 57% de los centros, se imparten estos contenidos durante dos años o más, este porcentaje en el caso español, es de tan sólo un 9%.



*Figura 17.* Disponibilidad de Educación Financiera (EF). Elaboración propia adaptado del Informe español PISA 2012. Competencia Financiera

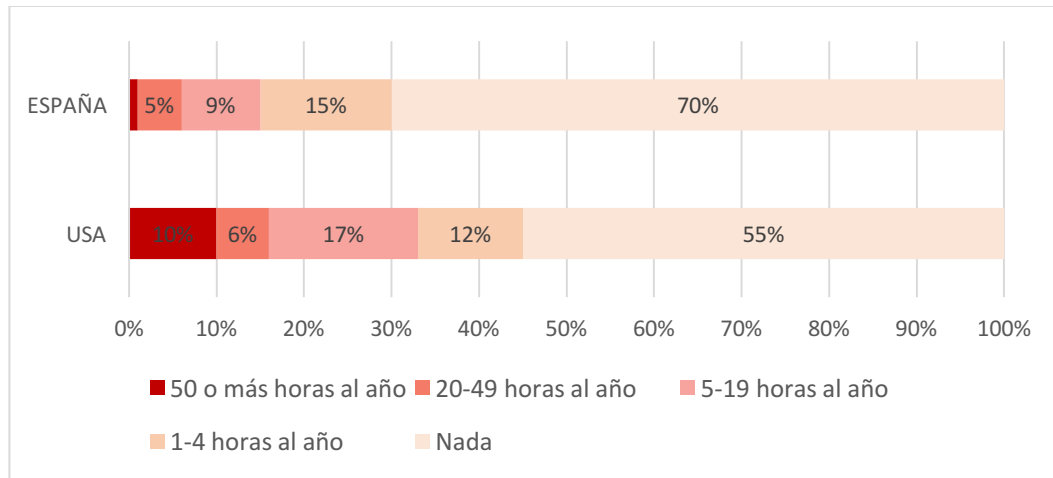
Por poner este dato a la luz de otros países de nuestro entorno, en Eslovaquia un 45% de los centros impartían contenidos financieros durante dos años o más, en Italia un 23%, en Francia un 30% y en los Países Bajos la cifra llegaba al 73%.

Por otra parte, como pone de manifiesto el informe PISA 2012 “aunque esté recogido algún tipo de educación financiera, a la edad de 15 años se imparte muy raramente como asignatura específica y es mucho más frecuente que se enseñe como contenidos o enfoques transversales en distintas asignaturas” (p. 15). Así se observa en la Figura 18, que en España apenas se imparte como materia específica, frente a Estados Unidos donde es una asignatura específica en el 42% de los centros, con 50 o más horas al año.



*Figura 18.* Integración de la EF en el currículo escolar como asignatura específica  
Elaboración propia adaptado del Informe español. PISA 2012. Competencia Financiera

En España estos contenidos financieros se incluyen más frecuentemente como enfoque transversal, no obstante tan sólo en un 30% de los centros, existe algún contenido, aunque sea mínimo, frente a un 45% de los centros estadounidenses (Figura 19).



*Figura 19.* Integración de la EF en el currículo escolar como contenido transversal.

Elaboración propia adaptado del Informe español PISA 2012. Competencia Financiera

En la investigación se comparará la formación recibida por los alumnos burgaleses y del condado de Washtenaw en estos aspectos y se analizará si los estudiantes que declaran una mayor presencia de dichos conocimientos en su educación, muestran a su vez más interés en el emprendimiento.

### 7.6.3.2. Capacidades para el emprendimiento

La educación empresarial debe fomentar la creatividad, el sentido de la iniciativa y la asunción de riesgos y otros atributos y competencias de aplicación general que constituyen los cimientos del espíritu emprendedor (Comisión Europea, 2009). Además es crucial que estas capacidades se trabajen durante toda las etapas y de forma transversal y no como cursos específicos pero aislados.

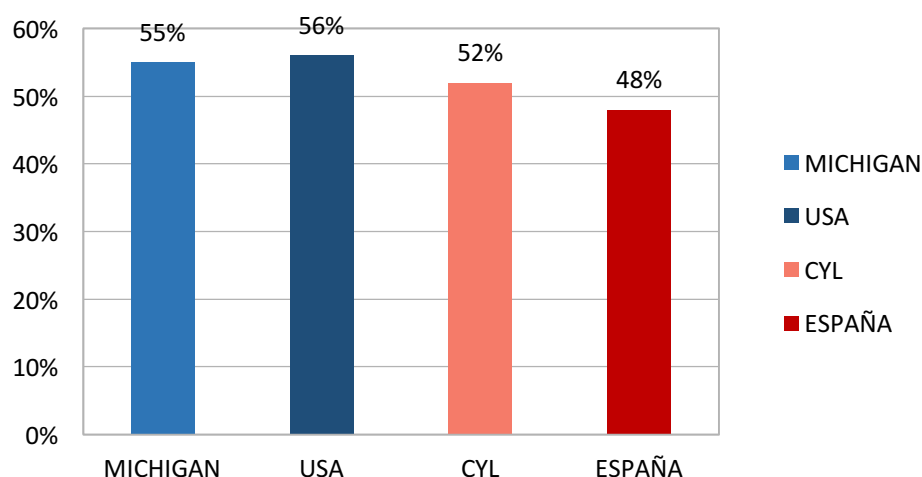
- Liderazgo

- Compromiso y motivación
- Creatividad e innovación.
- Gestión de conflictos y crisis (tolerancia a la presión)
- Capacidad comunicativa
- Capacidad de negociación y de toma de decisiones.
- Gestión del tiempo para el trabajo propio y el del equipo.
- Capacidad de búsqueda de recursos.

El modelo GEM mide a través de un indicador, la percepción que la población tiene sobre sus capacidades para emprender. Este indicador mide el porcentaje de población de 18 a 64 que creen que tienen las habilidades requeridas para iniciar un negocio. Este auto-reconocimiento es junto con la capacidad de identificar oportunidades, un elemento primordial de cara al emprendimiento. Si la persona no se considera capaz de poner en marcha su idea empresarial, no lo hará, independientemente de que exista la oportunidad y la reconozca. En este punto, es donde la educación empresarial juega un papel primordial, pues no sólo proporcionará a los individuos los conocimientos y habilidades para poder llevar con éxito una empresa, sino que les proporcionará la percepción de que poseen dicha capacidad y una actitud abierta al emprendimiento como carrera profesional.

Los resultados del 2013 revelan que un 56% de la población adulta encuestada de Estados Unidos, considera que posee los conocimientos y habilidades requeridas para emprender. En Michigan el porcentaje se mantiene siendo del 55%. En el caso de

España, el 48,4% de la población española considera que posee dichos conocimientos y habilidades, un porcentaje que en Castilla y León se eleva hasta el 52,1%. Se trata de uno de los indicadores que más igualados están en esta comparación. Un 52,1% de los castellanoleoneses se muestran confiados en sus capacidades, un dato muy cercano al 55% de los ciudadanos de Michigan, como se observa en la Figura 20. Se trata de un dato excelente, ya que demuestra que una mayoría considera que la educación recibida les ha proporcionado las capacidades necesarias para emprender, no presentándose esta falta de capacidad como uno de los primordiales obstáculos que las personas hayan en su camino hacia convertirse en empresarios.



*Figura 20.* Índice de percepción de capacidades para emprender. Elaboración propia adaptado de Informes GEM USA, España y Castilla y León. Datos 2013.

No obstante, la gran diferencia es que mientras que en el caso americano la formación es obligatoria dentro del ámbito escolar, en España, esta formación se recibe principalmente en la etapa post escolar, y su carácter es mayoritariamente voluntario e informal, evidenciando la necesidad de un mayor avance en cuanto a su implantación



en programas educacionales formales, tanto en la etapa escolar como en la universitaria.

### **7.6.3.3. Metodologías en la formación para el emprendimiento**

Por lo que se refiere a las metodologías para la formación en el emprendimiento, se considera que en cualquier ámbito de la formación profesional, el modo más eficaz de que los estudiantes adquieran conocimientos financieros es que participen en proyectos y actividades prácticos en los que se ofrezca cierta experiencia real, así lo establece el Informe Final del Grupo de Expertos del Procedimiento Best (Comisión Europea, 2009).

Según este informe para impulsar la mentalidad y las capacidades empresariales es esencial una educación orientada a la resolución de problemas concretos y a la adquisición de experiencia. Trabajando con grupos pequeños se pueden conseguir resultados especialmente buenos. Los métodos de enseñanza más habituales son:

- Clases teóricas
- Ejercicios prácticos en el aula: Juegos de mesa, juegos de rol, simulaciones de empresas por ordenador
- Ejercicios prácticos fuera del aula: empresas de estudiantes, visitas a empresas, prácticas en empresas
- Estudios de caso y visitas de empresarios al aula
- Diseño de proyectos
- Trabajos en equipo

- Resolución de problemas
- Exposición, defensa de trabajos y debates

Se medirá como afectan estas metodologías al interés por emprender de los jóvenes.

#### *7.6.4. Variables independientes: Actitud ante el emprendimiento*

Iniciamos este apartado con una aproximación a un concepto vital para su desarrollo: la actitud. La Real Academia de la Lengua define la intención como la “determinación de la voluntad en orden a un fin” y la actitud como “postura del cuerpo humano, especialmente cuando es determinada por los movimientos del ánimo, o expresa algo con eficacia.”

A continuación se ofrece una panorámica del concepto general de actitud. Una selección recogida por Aignerren (2010):

- Thomas y Znaniecki (1918), la actitud es una tendencia a la acción.
- Thurstone (1928), es la suma de las inclinaciones, sentimientos, prejuicios, sesgos, ideas preconcebidas, miedos, amenazas y convicciones acerca de un determinado asunto.
- Chein (1948), es una disposición a evaluar de determinada manera ciertos objetos, acciones y situaciones.
- Newcomb (1959), es una forma de ver algo con agrado o desagrado.
- Secord y Backman (1964), son ciertas regularidades en los sentimientos, pensamientos y predisposiciones a actuar respecto a algún aspecto del entorno.

- Sherif y Sherif (1965), son las posiciones que la persona adopta y aprueba respecto a objetos, asuntos controvertidos, personas, grupos o instituciones.
- Rokeach (1968), es una organización, relativamente estable, de creencias acerca de un objeto o situación que predispone al sujeto para responder preferentemente en un determinado sentido.
- Triandis (1971), es una idea cargada de emotividad que predispone a una clase de acciones ante una clase particular de situaciones sociales.
- Ajzen (1987), según su modelo de comportamiento planificado, la intención es la capacidad que tiene un individuo para concretar ideas en acciones. Son factores motivacionales que influyen en el comportamiento y miden por una parte, el deseo de los individuos por intentar la acción y por otra, el esfuerzo que están dispuestos a realizar para conseguir su objetivo. Para Ajzen, la intención que lleva al emprendimiento depende de tres variables resultantes de la combinación de factores personales y contextuales: la actitud, las normas sociales y el control comportamental percibido. La actitud corresponde al grado en el cual el individuo evalúa, de manera favorable o desfavorable, un comportamiento que le concierne.

Vamos a desarrollar en los siguientes apartados, las principales actitudes que determinan la decisión de las personas de llevar a cabo el proceso de emprender.

#### **7.6.4.1. Motivación para emprender: oportunidad versus necesidad**

El Proyecto GEM diferencia entre las personas que deciden emprender por necesidad de aquellas que lo han hecho por oportunidad.

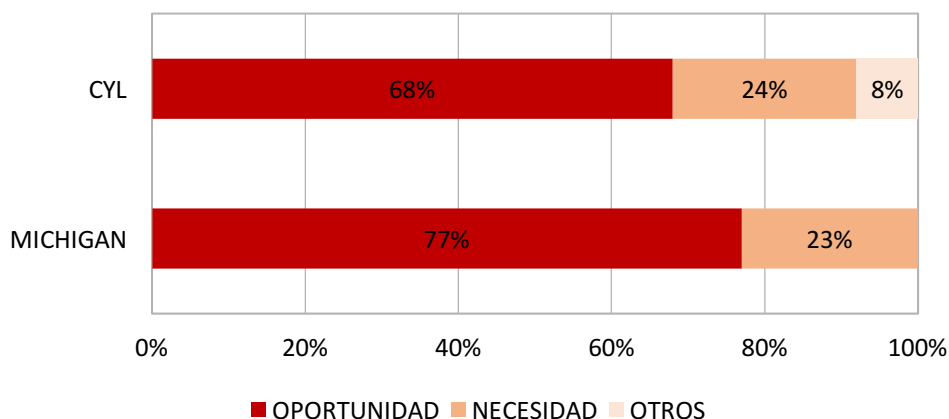
- Emprendedores por oportunidad, son aquellos que crean una empresa motivados por la identificación, desarrollo y explotación de una oportunidad de negocio.
- Emprendedores por necesidad, son aquellas personas que crean una empresa motivadas por la ausencia de una alternativa laboral mejor o por la falta de empleo.

La distinción es crucial porque se entiende que no todos los emprendedores contribuyen de igual forma el crecimiento económico.

Emprender por necesidad es poner en marcha un negocio para buscar una solución al desempleo, a una falta de motivación en su trabajo actual o a una situación financiera difícil. Generalmente, este tipo de emprendimiento busca generar ingresos tan sólo buscando el autoempleo y una forma de vida para el emprendedor que no encuentra otra salida en el mercado laboral, en ocasiones incluso mientras buscan un trabajo por cuenta ajena estable.

Los emprendedores por oportunidad se caracterizan por tener la percepción de que han hallado una oportunidad no resuelta o resuelta sólo parcialmente por el mercado, y están dispuestos a explotarla económicamente. Son personas que destacan porque buscan con pasión un desarrollo personal y profesional.

En Michigan la tasa de emprendimiento en adultos en el 2013 por oportunidad es del 77%, mientras que en Castilla y León es del 68%, como se aprecia en la Figura 21.



*Figura 21.* Emprendimiento según oportunidad o necesidad. Elaboración propia adaptado de Informes GEM USA, España y Castilla y León. Datos 2013.

En general, se entiende que en momentos de apogeo económico, existe una amplia oferta de puestos de trabajo por cuenta ajena, para aquellos que no desean arriesgarse a ser empresarios, por tanto los índices de emprendimiento por necesidad bajan. Sin embargo, en las épocas de recesión, no sólo disminuye el número de emprendedores en su totalidad, sino que también se ve una disminución de aquellos que lo hacen porque han encontrado una oportunidad económica y se incrementan los que emprenden por necesidad.

Audretsch (2003) afirma que la relación entre desempleo y emprendimiento es ambigua. Por una parte, al existir desempleo disminuye el costo de oportunidad de iniciar una empresa, por la mala situación económica y la falta de recursos para iniciar la actividad. Por otro lado, el aumento del desempleo propicia el inicio de actividades

independientes, porque ha bajado el costo de oportunidad de estar empleado en una empresa.

La elevada tasa en Castilla y León de emprendimiento por necesidad, 24%, tiene justificación pues responde a la adversa situación económica a la que ha hecho frente el país en los últimos años. La falta de oferta de empleo por cuenta ajena, que ha provocado la tasa de desempleo en la región del 19,4%, impulsa a las personas a buscar en el emprendimiento una vía para incorporarse al mercado. Para los jóvenes las cifras de desempleo como veíamos, son muy elevadas 50% en jóvenes menores de 25, sin embargo no están viendo en el autoempleo una salida laboral, siendo la iniciativa empresarial juvenil, tanto por oportunidad como por necesidad mínima. Los jóvenes han optado por continuar estudiando, y aquellos que han accedido al mercado laboral se han visto en muchos casos obligados a aceptar trabajos a tiempo parcial y trabajos para los que están sobre cualificados, sin embargo, han preferido esa opción a la de emprender.

En los Estados Unidos también es alto el índice de motivación por necesidad. En 2013, el 21% de los empresarios de Estados Unidos comenzó sus negocios porque no vislumbraban otras alternativas para trabajar. Este indicador es superior al 18,5% en promedio de las economías desarrolladas, alcanzando en Michigan el 23%. Una explicación a este elevado índice, se halla en que la creación de empleo ha seguido un ritmo más lento al de la recuperación económica, y aún no se han creado muchos de los puestos de trabajo que se destruyeron durante la recesión.

En esta variable analizaremos las motivaciones para emprender de los estudiantes y comprobaremos las diferencias entre los estudiantes burgaleses y los de Washtenaw. Se pregunta a los estudiantes que valoren diferentes motivos para emprender, como son:

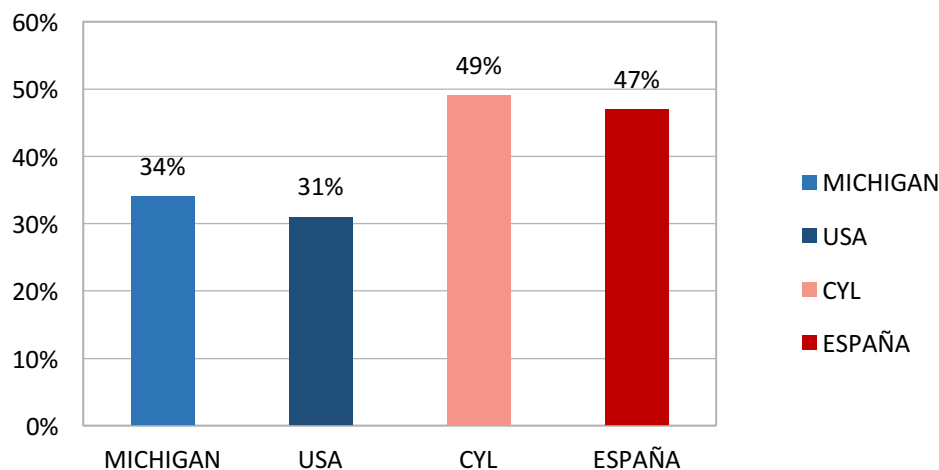
- Tradición familiar
- Independencia económica
- Reconocimiento social
- Generar trabajo para otros
- Conseguir trabajo
- Dirigir un grupo humano
- Ganar dinero
- Poner en práctica sus ideas
- Contribuir al crecimiento humano y social

Posteriormente, analizaremos si una mayor educación empresarial ofrece una mayor inclinación hacia el emprendimiento por oportunidad que hacia el autoempleo.

#### **7.6.4.2. Miedo al fracaso como un obstáculo para emprender**

El miedo al fracaso es otro de los obstáculos que pueden frenar las intenciones emprendedoras. En España un 47% de la población adulta considera el fracaso como un impedimento para el emprendimiento, mientras que en Castilla y León el porcentaje es de un 49% (véase Figura 22). Estos indicadores son muy superiores a los de

Estados Unidos en que el índice nacional se sitúa en el 31% y el de Michigan en un 34%, siendo el de algunos estados como el de Nueva York de un 25%.



*Figura 22.* El miedo al fracaso como obstáculo al emprendimiento. Elaboración propia adaptado de Informes GEM USA, España y Castilla y León. Datos 2013.

La Ley 14/2013 de apoyo a los emprendedores y su internacionalización, establece una medida, que ha sido muy bien valorada por los empresarios, ya que puede favorecer una segunda oportunidad empresarial al conceder un plazo de tres meses para alcanzar un acuerdo extrajudicial a través de la figura del mediador mercantil. Este acuerdo evita el proceso judicial y el colapso de los juzgados de lo mercantil. El plan de pago no podrá superar los 3 años y la quita no podrá ser superior al 25%. Se exige un acuerdo con el 60% del pasivo para que el acuerdo sea válido.

El informe del GEM de España 2013, recoge la valoración de esta norma:

La normativa emprendedora se focaliza en la que hemos llamado “segunda oportunidad”, desde el intento de eliminar la denominada “muerte civil” del



empresario al objeto de garantizar que el fracaso no cause un empobrecimiento y una frustración tales que inhiban al mismo de comenzar un nuevo proyecto y pase a ser “un medio para aprender y progresar”. Aunque de forma limitada se permite esa segunda oportunidad, con remisión de deudas impagadas, siempre que no haya existido una condena que determine la participación dolosa o culposa del empresario en dicha crisis (Sanjuán y Muñoz, 2013, p.114).

A pesar de las buenas intenciones de la norma, Sanjuán y Muñoz (2013), magistrado del Consejo General del Poder Judicial (CGPJ), critica su ambigüedad y su incongruencia y prevé que su aplicación generará incertidumbre.

A través de esta variable se medirá el temor a fracasar como un obstáculo que puede frenar las intenciones emprendedoras de los estudiantes. Se analizará como valoran esta dificultad los estudiantes de Burgos y los de Michigan y si la presencia de conocimientos empresariales en su educación, reduce el temor al fracaso como obstáculo para emprender.

#### **7.6.4.3. Modelos de referencia**

La existencia de modelos de referencia, mejora la percepción de la visión que las personas tienen sobre el emprendimiento. Tener familiares o amigos que han vivido el proceso emprendedor acerca este proceso y mejora el conocimiento sobre las ventajas y desventajas que tiene ser empresario y crea un punto de referencia al que pedir consejo y apoyo (Webley, 2006). Así mismo, el conocimiento de redes de apoyo a los

emprendedores, ayuda a no tener la sensación de estar solo y puede propiciar interesantes colaboraciones.

Como se aprecia en la Figura 23, en Estados Unidos, al igual que en Michigan, un 27% de los encuestados adultos afirman conocer a un emprendedor que ha creado su empresa en los últimos tres años (Informes GEM USA, 2013). En España el porcentaje sube al 30,8% y en Castilla y León es del 28,7% (Informes GEM España y Castilla y León, 2013).

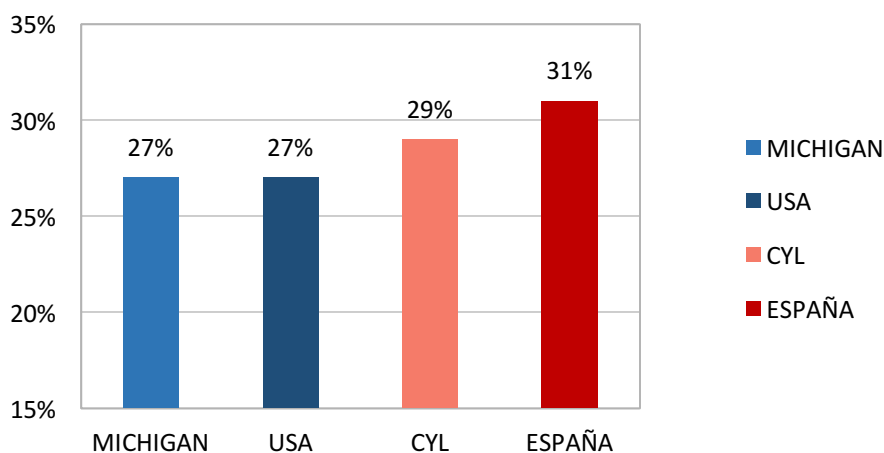


Figura 23. Modelos de referencia. Elaboración propia adaptado de Informes GEM USA, España y Castilla y León. Datos 2013.

Los modelos de referencia son cruciales para los alumnos en muchos aspectos de su vida y su comportamiento financiero, es otro más entre ellos.

Los niños aprenden sobre conceptos financieros viendo e imitando a sus padres. Webley (2006) señala que ciertas características como la capacidad de ahorro, se forman en la infancia.

Se ha puesto de manifiesto, que los adolescentes que conversan con sus padres sobre la administración del dinero y el ahorro, tienen en su vida adulta comportamientos financieros más equilibrados (Nicholas, 2012).

La literatura sobre modelos de referencia familiares confirma la existencia de una relación positiva entre la existencia de antecedentes empresariales en la familia y mayor intención emprendedora (Mathews, & Moser, 1995; Kolvereid, 1997). Por su parte, Feldman, Koberg y Dean (1991) sugieren que los emprendedores a menudo surgen en familias en las que alguno de los familiares más cercanos posee una empresa.

Se estudiará a través de esta variable, si en este grupo de alumnos, también se corrobora esta afirmación y si la existencia de familiares emprendedores es una variable que influye positivamente en su interés por emprender.

#### *7.6.5. Variables independientes: Condiciones marco*

##### **7.6.5.1. Financiación**

Schumpeter (1934) reconoció la importancia de la financiación como el factor más determinante en el nacimiento de la actividad empresarial. Se trata de una de las condiciones estructurales básicas ya que como regla general, se requiere cierta inversión inicial para comenzar la actividad empresarial. Ese primer esfuerzo económico se realiza con la expectativa de retornos posteriores.

La restricción del capital financiero, es considerada como una de las barreras más importantes para crear una empresa (Evans, & Jovanovic, 1989).

El acceso a la financiación de un emprendedor varía en función de muchos criterios: la situación económica, los tipos de interés, el tipo de empresa, el territorio o la familia y amistades del emprendedor; pero la falta de financiación, es considerado el factor que más obstaculiza la iniciativa empresarial (Acs, & Audretsch, 1989).

Esto ha sido patente en la reciente crisis económica en España, donde las limitaciones de acceso al crédito bancario, han supuesto el estrangulamiento de muchas empresas ya consolidadas que han visto sus líneas de crédito no renovadas o limitadas y el de muchos emprendedores potenciales, que no han conseguido la necesaria financiación para la puesta en práctica de su proyecto empresarial.

Así, en el reciente informe Pricewaterhouse Coopers (PwC) sobre la Competitividad de la industria española, se señala como esta se puede ver lastrada por factores relacionados con un déficit de calidad del sistema educativo, elevadas cargas administrativas, y restricciones en el acceso al crédito. El informe pone de manifiesto que este último factor, podría estar limitando la capacidad inversora actual de las empresas españolas, y comprometiendo de esta forma la competitividad futura de nuestra industria.

Rosa García Presidenta de Siemens España, expone en el informe PwC (2012), su opinión sobre la importancia de estos factores exógenos, destacando la financiación y la educación:

En estos momentos, la industria española se enfrenta a obstáculos que dificultan su capacidad de crecimiento y su competitividad. Es necesario actuar para mejorar el reducido tamaño de las empresas que impide la generación de economías de escala y la internacionalización, el difícil acceso a la financiación y el elevado coste del crédito, así como el alto precio de la energía. Otros factores a tener en cuenta son la escasez de personal cualificado y la necesidad de mayor flexibilidad, para atraer y gestionar el talento (p. 6).

El listado de diferentes opciones para obtener dinero para iniciar un nuevo negocio o ampliar uno ya existente, es similar en Washtenaw o en Burgos, aunque el éxito de los emprendedores en efectivamente obtenerlo, pueda variar.

La mayoría de las empresas comienzan con *capital propio* del emprendedor o aportaciones gratuitas sin esperanza de retorno de amigos y familiares.

La financiación a través de la *banca comercial* u otras entidades financieras que puede ser avalada o no avalada. La deuda garantizada es un préstamo respaldado por una prenda de garantía que reduce el riesgo asociado al préstamo. En caso de incumplimiento, la garantía puede ser utilizada para satisfacer la deuda. Con la colaboración de la Administración, en Michigan se apoya a las empresas concediendo avales, a través de la Small Business Administration (SBA), y en Castilla y León, gracias a la Sociedad de Garantía Recíproca Iberaval.

Otra fuente de financiación son los *inversores de capital*. Capital, que a diferencia de un préstamo, no se reembolsará a los inversores en el curso normal de los negocios y que por el contrario, representa una participación en el negocio. Los inversores buscan

estas oportunidades generalmente en sectores tecnológicos y de alta innovación, donde pueden encontrar grandes ganancias potenciales, aunque conlleva a menudo un alto costo en desarrollar y comercializar el producto, junto con un elevado riesgo de fracaso. Para compensarlo, los inversores de capital exigen una importante participación en el capital, un elevado retorno de la inversión y conocer la estrategia de la empresa para darles una salida al retirar su inversión.

El Fondo de Capital semilla de Michigan o Fondo de Michigan Pre-Seed 2.0 (MPSF 2.0) es un fondo de 6.8 millones de dólares que apoya a las empresas de nueva creación de alta tecnología en fase inicial, lo que acelera el desarrollo de la empresa. Estos fondos están diseñados para apoyar esta etapa crítica en el ciclo de vida inicial, con el objetivo de preparar a las empresas para el posterior acceso a la inversión privada.

El MPSF 2,0 ofrece Micro-Inversiones de hasta 50.000 dólares; participaciones de capital de hasta 150.000 dólares y ampliación de inversiones de hasta 150.000 dólares.

Una empresa debe contactar con el Michigan SmartZone local, como Ann Arbor SPARK, para acceder al Fondo de Michigan Pre-Seed 2.0 y para discutir su estrategia y otras opciones de financiación. Si la propuesta coincide con los criterios de inversión, se invita al equipo de la empresa para hacer una presentación en persona y en el plazo de dos semanas se ofrece una respuesta (Michigan Economic Development Corporation, 2015).

En Castilla y León a través de ADE Sodical, también se ofrece un Fondo de Capital Semilla Riesgo dirigido a la inversión en el capital social o concesión de préstamos participativos, a empresas innovadoras de nueva creación que se encuentren en su

primera fase empresarial, presentando unos adecuados parámetros de viabilidad. La inversión máxima del Fondo es de 180.000 euros, con un mínimo de 6.000 euros por empresa objeto de financiación, que ha de estar vinculada con Castilla y León. El patrimonio actual del fondo es de 3.300.000 euros.

Otra forma de financiación, extendida en Michigan e incipiente en Castilla y León, son los *Business Angels*, se definen como individuos con alto patrimonio neto que invierten su propio dinero en empresas emergentes. A menudo se unen en grupos formales para evaluar las oportunidades de inversión. Suelen centrarse en ayudar a los negocios a tener éxito, en lugar de buscar beneficios propios. El business angel puede y debe ser un buen socio, aportando experiencia, contactos en la industria y apoya en las rondas de financiación.

Operan en el entorno de Michigan las siguientes, con un alto grado de madurez en las organizaciones y en el número de proyectos apoyados: Ann Arbor Angels, Blue Water Angels, Capital Community Angels, Core Network, First Angels, Grand Angels, Great Lakes Angels, Northern Michigan Angels, OU Incubator Angels (Deziner Software, 2015).

En España la Ley 14/2013 de apoyo a los emprendedores y su internacionalización, crea para los business angels una deducción por inversión en empresas de nueva o reciente creación: 20% con un máximo de 50.000 euros. La participación en la sociedad debe mantenerse un mínimo de 3 años y un máximo de 12 años, y no puede ser superior al 40% del capital social. Esta deducción no es aplicable a los familiares de los socios.

En Castilla y León opera BANCAL (Red de Inversores y Emprendedores de Castilla y León) y las nacionales: Angel Inversión Network, InnoBAN, Investban, Keiretsu Forum y ESBAN (Red Española de Business Angels).

El *capital de riesgo* (Venture capital) es dinero procedente de diversas fuentes, unido en un fondo gestionado formalmente y utilizado para proporcionar capital en el inicio o en la ampliación de empresas que muestran un potencial de retorno de la inversión muy alto. El capital-riesgo se define por la Dirección General de Industria y de la PYME como aquellas estrategias de inversión que canalizan financiación de forma directa o indirecta a empresas, maximizan el valor de la empresa generando gestión y asesoramiento profesional, y desinvierten en la misma con el objetivo de aportar elevadas plusvalías para los inversores. El objetivo final se encamina a conseguir que la empresa aumente su valor y una vez madurada la inversión, el capitalista se retire obteniendo un beneficio. Las entidades de capital-riesgo (ERC) y entidades de inversión colectiva de tipo cerrado (EICC) se agrupan bajo la misma normativa y comparten los siguientes intereses: Obtener capital de una serie de inversores para invertirlo con arreglo a una política de inversión definida. Detentar la consideración de cerradas en función de sus políticas de desinversión: las desinversiones se producen de forma simultánea para todos los inversionistas o partícipes, y lo percibido por cada inversor lo sea en función de los derechos que correspondan a cada uno de ellos (ASCRI, 2012).

Esta forma de obtención de capital está muy extendida en Michigan para empresas grandes y medianas que no pueden recaudar fondos mediante la emisión de deuda. El inconveniente para los empresarios, es que el Fondo de Capital riesgo exige un porcentaje significativo de la propiedad y la capacidad de influir en la dirección y las



decisiones de la empresa. Ejemplos de grupos de capital riesgo en Michigan son: Michigan Venture Capital Association, Michigan Growth Capital Symposium, Venture Michigan Fund y 21st Century Investment Fund.

En España destacamos la iniciativa Neotec Capital Riesgo, para financiar proyectos tecnológicos o de uso de tecnologías innovadoras. Se trata de un programa conjunto del Centro para el Desarrollo Tecnológico Industrial (CDTI) y el Fondo Europeo de Inversiones (FEI). También los apoyos que las empresas reciben a través de los fondos del Instituto de Crédito Oficial (ICO) y los gestionados por AXIS (gestora de capital riesgo del ICO) como el Fondo FOND-ICO pyme, Fondo FOND-ICO infraestructuras, FOND-ICO Global y la financiación que empresas innovadoras reciben a través de la Empresa Nacional de Innovación, S.A. (ENISA) cuyo objetivo es de fomentar la creación, crecimiento y consolidación de empresas viables.

Según el Informe del 2012 de la Asociación Española de Entidades de Capital Riesgo (ASCRI) la plantilla de trabajadores de las las empresas norteamericanas en fases semilla participadas por Capital Riesgo, ha crecido una tasa media anual del 4,1% frente al 1,3% del empleo nacional.

En el caso de España, los resultados son especialmente contundentes, tanto en términos absolutos como relativos. En el periodo 2005-2008, el empleo de las empresas participadas por Capital Riesgo crecía un 10,7% anual mientras que en el grupo de control crecía a una tasa negativa del - 4,4% (ASCRI, 2012).

Otras vías de financiación incluyen el *crowdfunding* o *microcréditos* por varias personas, es una forma relativamente nueva de la financiación de la iniciativa empresarial donde

las contribuciones o préstamos son realizados por personas o partes interesadas a través de una plataforma on-line.

Por último, otra fuente de obtención de financiación para la puesta en marcha de las empresas son las *subvenciones públicas*. El gobierno de Estados Unidos tiene programas de subvenciones, pero en general, solamente son beneficiarios los gobiernos locales, agencias estatales y organizaciones no lucrativas. La SBA no ofrece subvenciones ni para iniciar, ni para ampliar un negocio, únicamente programas de asesoramiento y formación.

Por lo que se refiere a Castilla y León, desde la entrada en la Unión Europea, han existido importantes ayudas en forma de subvención a fondo perdido para la creación de empresas. Los porcentajes han llegado al 50% de la inversión prevista y de ellas se han beneficiado miles de emprendedores de Castilla y León durante los años en que la Comunidad Autónoma ha sido objetivo 1 de los Fondos Europeos de Desarrollo Regional (FEDER). La disminución de los fondos FEDER con los que se nutrían estas ayudas, así como una visión de las autoridades competentes de que la necesidad estaba en el inicio de la actividad económica, han llevado a que las ayudas por parte de la ADE, dirigidas a emprendedores, adopten la forma de préstamos a un tipo de interés por debajo del mercado.

Se ha llegado a un acuerdo entre Iberaval, S.G.R. Y ADE para promover los proyectos empresariales y de capital circulante de los emprendedores castellanos y leoneses a través de microcréditos, así como las necesidades de financiación de los proyectos de

inversión empresarial y necesidades de capital circulante de los autónomos y empresas viables.

Para los expertos nacionales del GEM, la falta de financiación es el mayor obstáculo al emprendimiento.

A través del estudio de esta condición marco, veremos si los estudiantes se plantean la falta de financiación, como un obstáculo a la hora de desarrollar su idea empresarial y si existen diferencias en esta percepción, entre los estudiantes americanos y los burgaleses.

#### **7.6.5.2. Políticas gubernamentales: reducción obstáculos por tasas y burocracia**

Los estudios empíricos señalan dos maneras en que la burocracia puede obstaculizar el proceso emprendedor. En primer lugar, los retrasos en la engorrosa obtención de los permisos y licencias necesarios, que obligan a aumentar la duración del proceso de puesta en marcha (Klapper, Laeren, & Rajan, 2006). Estas amplias demoras, a veces incluso de años, pueden provocar que la oportunidad económica de iniciar el negocio ya no exista en el momento en que todas los requisitos se cumplen. En segundo lugar, la aplicación de regulaciones extremadamente exigentes, puesto que aumenta el coste de la puesta en marcha de la empresa e impacta negativamente en la rentabilidad y en la capacidad de las empresas para impulsar el crecimiento.

Por tanto, las trabas administrativas reducen la voluntad de convertirse en empresario y además incrementan los costes asociados a la creación de empresas (Grilo, & Irigoyen, 2006).

La reducción de trabas administrativas ha sido una reclamación constante de los agentes económicos y sociales a la administración española y sigue siendo uno de los factores que los expertos nacionales ven con posibilidades de mejora. La simplificación de los trámites administrativos no sólo se reclama para para la constitución de una empresa, sino también en el cumplimiento de sus obligaciones fiscales y frente a la Seguridad Social.

La Ley 14/2013 de apoyo a los emprendedores y su internacionalización recoge una serie de medidas para la simplificación administrativa, entre ellas:

- Se limita a una encuesta por año las solicitudes de información por parte del Instituto Nacional de Estadística.
- Se aumenta a 25 trabajadores el límite para que el empresario desarrolle personalmente las funciones de prevención de riesgos laborales.
- Desaparecen los libros de visitas físicos de la Inspección de Trabajo y Seguridad Social.
- Se autorizan los apoderamientos electrónicos por parte de administradores o apoderados de sociedades mercantiles.
- Se amplían hasta 500 metros cuadrados la superficie máxima de establecimientos exentos de licencias municipales y se amplía el número de actividades exentas de licencias municipales.

- Se elevan los umbrales a partir de los cuales se pueden formular cuentas anuales abreviadas y también se elevan para las que necesitan auditor de cuentas.

En su análisis de los factores exógenos, Leibenstein (1968) reconoció el papel de los gobiernos a través de programas de incubadoras de empresas o asesores de servicios profesionales, como financieros, abogados y consultores (Fischer, & Reuber, 2003; Clarysse, & Bruneel, 2007). A través de estos programas de apoyo, los gobiernos pueden facilitar el funcionamiento de las empresas emprendedoras.

No obstante, en ocasiones la proliferación de agentes impulsando esa ayuda a los emprendedores provoca informaciones contradictorias y unos recursos dispersos y no siempre bien aprovechados.

La Ley 5/2013, de 19 de junio de Estímulo a la Creación de Empresas en Castilla y León, pone de relieve este problema debido a los diversos organismos que tienen entre sus fines el apoyo a los emprendedores. Así el El Título V se centra en la coordinación de políticas y servicios de apoyo. Por un lado, la coordinación en la administración autonómica, donde se prevé la aprobación de un Plan de Apoyo a la Creación de Empresas, elaborado de forma coordinada por todas las consejerías de la Junta de Castilla y León y por otro, la coordinación con el resto de agentes públicos y privados en el ámbito regional.

En este sentido, la ley regula el mecanismo de adhesión al Sistema Integral de Apoyo al Emprendedor por aquellas administraciones públicas y organismos de la sociedad civil interesadas en ello a través del oportuno protocolo de adhesión. Además, la

Administración de la Comunidad de Castilla y León, impulsará la creación de un Foro Regional de Apoyo a la Creación de Empresas como medio de participación de todas las entidades integrantes del sistema.

Se cierra el título, con el establecimiento de un mandato de coordinación de las infraestructuras públicas existentes (viveros de empresas, incubadoras tecnológicas, parques empresariales y parques tecnológicos) con el objetivo de hacerlas más eficientes y de generar un recurso tractor para la creación y consolidación empresarial.

Resumiendo, y en palabras del profesor y economista Pin Arboledas, en los países desarrollados, como España, el Gobierno es un actor importante en la economía. Pero su labor debe ser:

[...] primero, no entorpecer el desarrollo económico con impuestos excesivos, con burocracia ineficiente, con corrupción; segundo, potenciar un servicio exterior que potencie la exportación española; y, tercero, reducir los costes, por ejemplo, a la Seguridad Social, para los que tiene que tener una Administración eficiente. Si hace todas estas cosas el empresariado y los profesionales españoles tienen la fuerza suficiente para cambiar el modelo económico. La reindustrialización está avanzando a pasos agigantados. Multitud de emprendedores y pymes lo están haciendo (ABC, 2013).

Analizaremos si “el papeleo” es un obstáculo para los estudiantes a la hora de emprender y si existen diferencias a la hora de esta percepción en nuestros dos territorios de comparación.

### **7.6.5.3. Programas gubernamentales: fomento creación y crecimiento empresas**

El modelo GEM reconoce las políticas económicas como una de las condiciones marco para el emprendimiento. En general se considera que el fomento del espíritu empresarial es un fenómeno que puede, en los planos nacional y regional, ser abordado por los responsables políticos (Audretsch, Grill, & Thurik, 2007). Esta opinión fue compartida por Leibenstein (1968), quien recomendó poner la atención en las lagunas, obstrucciones e impedimentos que puedan mermar la motivación de los emprendedores potenciales en la población. Por tanto, se considera que las políticas económicas deben centrarse en la mejora de la eficiencia del mercado así como en proporcionar un ambiente que sea propicio a los emprendedores motivados.

Aunque sin proporcionar recetas claras sobre cuáles deben ser dichas políticas, el GEM ha hecho hincapié en la importancia de que los gobiernos desarrollen políticas económicas que respondan a las necesidades de los emprendedores, no sólo para promover la motivación de los mismos, sino porque ellas conllevarán el desarrollo económico general del país (Acs et al., 2005; Van Stel, Carree, & Thurik, 2005; Wennekers, Van Stel, Thurik, & Reynolds, 2005).

Un componente muy importante de apoyo es la *fiscalidad*. Las políticas fiscales pueden proporcionar incentivos para la innovación y el crecimiento de las empresas (Keuschnigg & Nielsen 2002; Goldfarb & Henrekson 2003). También hay estudios que demuestran una relación negativa o como los impuestos imponen un costo financiero

directo a las empresas, afectando su rentabilidad y crecimiento (Baumol 1990; Davidsson & Henrekson, 2002).

Las diferencias entre el inicio de la actividad empresarial en Michigan y en Burgos, no se relacionan con la existencia de menos trámites a la hora de constituir una sociedad mercantil, cuyos tipos y requisitos son muy similares. La simplificación se debe a que en el caso de los emprendedores de Michigan al iniciar la actividad empresarial, no se exige pagar cuotas mensuales de ningún tipo a la Seguridad Social, sin embargo, se obliga a tener un seguro médico, puesto que Estados Unidos carece de un plan público de asistencia médica para sus ciudadanos. En España la cuota mensual, si se elige la base de cotización mínima será de 261 euros (2014), lo que supone un coste muy elevado para muchos emprendedores que tienen poca actividad en el inicio y unos gastos de puesta en marcha muy altos. Una de las medidas más aplaudidas, para el fomento del emprendimiento, ha sido la reducción de dichas cuotas durante 18 meses para los mayores de 30 años, y para los menores de 30 años durante 30 meses y la aplicación a ambos de una cuota de 50 euros mensuales durante los 6 primeros meses de actividad (Agencia Tributaria, 2014)

El Plan de Apoyo que recoge la Ley de Estímulo a la Creación de empresas en Castilla y León ha sido ya aprobado con un presupuesto de 37.396.049 euros para el año 2014 y para los tres años de vigencia cuenta con un total de 66.777.781 euros, cuantía total que se verá incrementada una vez que se puedan incorporar los fondos europeos correspondientes a la programación 2014-2020.



Este plan cuenta con 48 medidas que se estructuran en cuatro programas fundamentales para fomentar el emprendimiento: el espíritu emprendedor, la formación de emprendedores, la racionalización y simplificación administrativa y, por último, el apoyo a la puesta en marcha, desarrollo y consolidación de los negocios.

El Plan prevé que las medidas de sensibilización lleguen a 18.000 personas, y que las prestaciones directas de servicios y asesoramiento beneficien a 11.500 emprendedores que podrán crear 8.000 nuevas empresas.

En los próximos años veremos si estas normas han propiciado la simplificación y el estímulo que buscaban.

Según el estudio de KPMG International 2014, el tipo de IVA del 21% en España, es ligeramente inferior que la media de la UE, que se sitúa en un 21,5%, sin embargo, se sitúa por encima de la media en cuanto al impuesto de Sociedades se refiere, incluso tras la reforma fiscal anunciada por el Gobierno que bajará el tipo del 30 al 25% a lo largo de dos años. Con ese tipo, España seguiría estando por encima de la media de los pases de la UE que se sitúa en el 21,34 % .

En el caso del Impuesto sobre Sociedades, Emiratos Árabes Unidos ocupa el primer puesto a nivel mundial con el tipo más elevado: el 55 %, seguido por Estados Unidos con 40%. Este elevado tipo impositivo está restando capacidad de competitividad a la economía estadounidense en el entorno global según muchos analistas (KPMG, 2014).

En este apartado del apoyo institucional al emprendimiento, cobran vital importancia también las instalaciones y redes que facilitan el emprendimiento, como los *viveros* o *las incubadoras de empresas*.

La incubación de empresas es un proceso mediante el cual se transforma la idea de un emprendedor, en un negocio. El proceso puede demandar un periodo que varía entre 3 a 5 años, puede o no contar con una infraestructura física donde se alojen los incubados, pero siempre tendrá asistencia técnica en la elaboración de planes de negocios, orientación hacia los mercados y vinculación con las instituciones del conocimiento (Venturuzzi, Longo, Martín, & Velazco, 2007).

Cuando se instalan en lugares físicos estos pueden ser muy variados. Existen incubadoras en las Universidades, en los centros de las ciudades, en polígonos industriales o en parques tecnológicos. Poseen una serie de recursos que son administrados por expertos con capacidad para guiar a personas que desean emprender y poseen ideas innovadoras, generalmente se trata de micro y pequeñas empresas, particularmente de base tecnológica, facilitando y agilizando los procesos de innovación tecnológica, como también capacitando a los emprendedores en aspectos técnicos y de gestión. Para ello, cuenta con un espacio físico diseñado para alojar temporalmente a empresas.

Los servicios que se ofrecen en las incubadoras son tanto el espacio físico: despachos, laboratorios, administración, como asesoría legal, contable y una red de “networking” y contactos comerciales (Venturuzzi et al., 2007).

TechArb es una incubadora de la Universidad de Michigan para estudiantes emprendedores y recién titulados. El programa permite a estos estudiantes llevar sus ideas a la vida fuera del aula. Los equipos que participan en el programa están muy motivados para construir y poner en marcha su empresa.

Al igual que otras grandes incubadoras de todo el país, TechArb ofrece ventajas inestimables a las startups en fase inicial, como tutorías con mentores experimentados, talleres educativos, eventos y acceso a recursos de gran utilidad como asesoramiento jurídico gratuito y formación específica.

Las empresas en fase inicial pueden solicitar tener acceso a los espacios físicos de la incubadora, si están diseñando una nueva tecnología, tienen una idea para un producto o servicio, o incluso si han identificado una necesidad del mercado pero necesitan estudiarlo para determinar si existe una oportunidad económica tras dicha necesidad.

TechArb está apoyado por el Centro para el Emprendimiento de la Universidad de Michigan y el Instituto Lurie Zell de Estudios Empresariales. Se ofrece además la financiación para ayudar con gastos de viajes, legales y de elaboración de prototipos. Para estas ayudas se requiere que los adjudicatarios presenten un informe de una o dos páginas que explique cómo se utilizan los fondos, lo que se va aprender o a adquirir como resultado de los fondos, y cuáles son los próximos pasos para el proyecto. La decisión es muy rápida con rondas mensuales, por ejemplo las solicitudes presentadas en antes del 15 de Febrero del 2015, se resuelven el 23 de Febrero, las presentadas antes del 29 de Marzo, el 6 de Abril, y así sucesivamente (TechArb, 2015).

Respecto a las entidades de apoyo al emprendimiento en el condado de Washtenaw destaca Ann Arbor SPARK, que trabaja con empresas innovadoras y aglutina los esfuerzos de los ayuntamientos del Condado, el Banco de Ann Arbor, las Universidades, etc. Desde 2006, se ha acelerado el crecimiento de SPARK en el condado de Washtenaw, con un volumen de 1.800 millones de dólares en nuevas inversiones y más de 14.000 puestos de trabajo creados.

Posee también una incubadora SPARK que ofrece una ubicación ideal para el lanzamiento, el desarrollo y el crecimiento de empresas tecnológicas y basadas en la innovación. Mediante la combinación de la infraestructura fundamental, con servicios de apoyo de amplio espectro, la Incubadora ofrece todas las ventajas de un entorno empresarial dinámico y sin gastos generales costosos. Disponen de 12 espacios reducidos para contratos de arrendamiento a corto y comparten salas de conferencia, apoyo administrativo, limpieza, etc. y otros más amplios para empresas que requieren de espacios mayores y salas de reuniones propias. También admiten lo que denominan empresarios virtuales, que trabajan en el entorno de una oficina compartida, que incluye el uso de la tecnología, la formación y las instalaciones de la incubadora (Spark Ann Arbor, 2015).

Por lo que se refiere a Burgos destaca la incubadora de empresas del CEEI (Centro Europeo de Empresas e Innovación) “un lugar de acogida y ayuda en el que se apoyan y promueven aquellos proyectos empresariales surgidos del espíritu emprendedor de los burgaleses cualquiera que sea la forma jurídica que adopten, sociedad mercantil o autónomo” (CEEI, 2015). Ofrecen de 4981m<sup>2</sup> y 58 módulos y entre sus ventajas: Disponer de información actualizada sobre diferentes temas de interés empresarial,

tener resuelto gran parte de los trámites burocráticos de altas de luz, teléfono o agua, disponer de servicios comunes de utilización inmediata y el asesoramiento de los profesionales del centro

También la Universidad de Burgos ofrece un espacio en sus instalaciones de apoyo a los emprendedores ligados a la Universidad y ayudas para la elaboración de prototipos, a través de la Oficina de Transferencia del Conocimiento (OTC) de la Fundación General de la Universidad de Burgos (UBU) y la Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI) de la UBU que en su misión de crear y transferir tecnología, se han integrado para impulsar y promover el vínculo entre la Universidad y el mundo empresarial (Universidad de Burgos, 2015).

Por último entre las medidas de apoyo vamos a citar los *concursos* promovidos por diferentes organizaciones y que tienen en común, en general, el apoyo financiero al proyecto o proyectos vencedores. Estos concursos han proliferado en España en los últimos años y sin duda, han supuesto una importante ayuda para mejorar la imagen que del emprendedor tiene la sociedad. Por un lado, al mostrar las dificultades que el sacar adelante un proyecto empresarial supone y por otro, al presentarlos como creadores de empleo, en momentos en que las tasas de desempleo son muy elevadas.

Ejemplos de estos concursos en Estados Unidos son: National (USA) BMEidea, BMEStart, Entrepreneur of 2013, Lemelson-MIT National Collegiate Student Prize Competition, Mozilla Ignite Apps Challenge, NewSpace Business Plan Competition, NYC Next Idea, Small Business Challenge, Student Startup Madness, Tepper Venture Challenge, ThinkChicago o Touch of Genius Prize for Innovation, entre otros.

Por lo que se refiere al estado de Michigan destacamos: Accelerate Michigan Innovation Competition, D-Prize, Michigan Collegiate Innovation Prize, Pure Michigan Social Entrepreneurship Challenge o promovido por la propia Universidad de Michigan el Michigan Business Challenge.

Por lo que se refiere a España podemos citar: Premios de la revista Emprendedores, Concurso Uniemprendia, Premio EmprendedorXXI, Premios Bancaja, Premio de Banespyme-Orange, Premio Fundación Everis, el concurso YUZZ. En la Comunidad de Castilla y León: el Concurso Desafío Universidad-Empresa, el Concurso Iniciativa Campus Emprendedor, el Premio Castilla y León Emprende, Programa de apoyo a Jóvenes Emprendedores de Castilla y León, el premio de la revista Castilla y León Económica. O localmente en Burgos, los Premios que la Asociación de Jóvenes Empresarios otorga anualmente.

Respecto a los *programas de apoyo al emprendimiento femenino*, el estudio de Baughn, Chua y Neupert (2006) examina el impacto de las normas específicas de apoyo a la iniciativa empresarial de la mujer, tomando los datos del informe GEM y sus conclusiones señalan que en los países con altos niveles generales de actividad empresarial, estos apoyos son significativos y contribuyen a mejorar la proporción relativa de participación femenina.

En el estudio compararemos la percepción que de estos apoyos tienen los estudiantes de Burgos y de Washtenaw y si consideran que existe una falta de apoyo institucional. Al tiempo analizaremos si los estudiantes que han recibido formación empresarial, tienen una percepción menor de este obstáculo.

#### **7.6.5.4. Normas sociales y culturales**

Ajzen (1991) denominó norma subjetiva o norma social al grado de incidencia que impone el entorno social del individuo para emprender. Corresponde a la presión social percibida que facilita o impide tomar una decisión o ejecutar determinada acción. Es el grado de aprobación o desaprobación percibido en las personas del entorno familiar o de amistades del individuo hacia la decisión de éste de emprender (Shapero & Sokol, 1982).

Las normas sociales se refieren, por tanto, a la importancia que el individuo concede a las opiniones de los miembros de su entorno social respecto a la decisión que piensa adoptar. También influyen los sentimientos y la responsabilidad que la persona se considere obligada a asumir por las posibles consecuencias de su decisión. La percepción del contexto sociocultural influirá en las decisiones del individuo (Ajzen, 1991).

Una de las grandes diferencias culturales entre la sociedad estadounidense y la española, es el valor del enriquecimiento económico como una meta a alcanzar.

Existe en esta diferencia un aspecto muy influenciado por la religiosidad de la población de ambos países. En Estados Unidos, reside una población que se declara en un 51% protestante y es un país donde la influencia del judaísmo en la vida política, militar, cultural y desde luego económica y financiera, es indiscutible (The Jerusalem Post, 2008).

Se analizará brevemente la influencia de ambos aspectos.

Respecto a la influencia del judaísmo sirvan algunos datos de ejemplo como que son el grupo religioso con mayores ingresos económicos (un 46% ingresa más de 100.000 dólares anuales, frente al 18% de media en el resto de estadounidenses, según un estudio del Pew Forum institute (The Jerusalem Post, 2008). Más de 100 de los 400 multimillonarios en la lista de las personas más ricas de América que publica la revista Forbes son judíos y les pertenecen seis de los 20 principales fondos de capital de riesgo en los EE.UU.

El fundador de Google Sergey Brin tiene un padre judío, el fundador de Facebook Mark Zuckerberg es judío, como es su adjunto, David Fischer, hijo del gobernador del Banco de Israel, Stanley Fischer. El presidente de la Reserva Federal de Estados Unidos, Ben Shalom Bernanke y su predecesor Alan Greenspan o Rahm Emanuel (Jefe de personal de la Casa Blanca). Los judíos están bien representados en todos los sectores de influencia como Wall Street, el Congreso y la administración de Estados Unidos, Silicon Valley, Hollywood, las cadenas de televisión y en la prensa (Goldstein, 2011).

Esta presencia en las esferas del poder ha impregnado de alguna forma la visión estadounidense de la economía en una forma que no existe en la española.

Para el judío, hacer fortuna y prosperar en los negocios, siendo honrado, justo con los trabajadores y practicando la caridad, es una virtud.

Friedman (2001) explica claramente la visión que en la Torá se da de los negocios: la riqueza, la paz y la larga vida son recompensas de Dios por obedecer sus leyes. No hay



nada malo en ser rico, siempre y cuando los ricos no se olviden de que la riqueza viene de Dios y de que existe la obligación de ayudar a los necesitados.

Del mismo modo, el Talmud tiene una actitud favorable hacia el trabajo. Lo ideal es combinar el estudio de la Torá con una ocupación. Algunas afirmaciones sobre el trabajo son: "El que no enseña a su hijo un oficio, es como si le enseñó a robar". El Talmud recoge también la idea de la diversificación, es decir, la división de los activos en tercios: un tercio en la tierra, un tercio en los negocios, un tercio en líquido. El Salmo describe algunos de los atributos de una persona virtuosa: es íntegra, justa y habla con la verdad en su corazón. De hecho, la ética empresarial ocupa un lugar tan importante en la ley judía que según el Talmud, la primera pregunta que a un individuo se le hace en el Juicio Final es ¿Fue usted honesto en sus negocios? (Friedman, 2001).

Respecto al protestantismo, el sociólogo Max Weber (1984) expone como ha influido la religión en el mundo económico. Compara este autor el ascetismo calvinista con el catolicismo. La religión calvinista que no creía en sacramentos milagrosos que perdonaban los pecados, sino en que la salvación llegaba a través del trabajo, el ahorro y las obras para enaltecer a Dios, fue según Weber, la base del capitalismo.

El calvinismo puritano del s. XVII tuvo como consecuencia que se amasaron grandes fortunas. Para Weber, la moral protestante propiciaba la búsqueda del éxito económico personal, por contraposición a la ética cristiana, para la cual el enriquecimiento a través del comercio o el préstamo eran pecado (ya el Concilio de Nicea en el año 325 había condenado la *turpe lucrum* como usura). Weber (1984) cita en su obra al escritor

Offenbacher, que explicaba de este modo las diferencias entre católicos y protestantes a la hora de los negocios.

El católico es más tranquilo; dotado de menor impulso adquisitivo, prefiere una vida asegurada, aun a cambio de obtener menores ingresos, a una vida en continuo peligro y exaltación, por la eventual adquisición de honores y riquezas. Comer bien o dormir tranquilo, dice el refrán; pues bien, en tal caso, el protestante opta por comer bien, mientras que el católico prefiere dormir tranquilamente (p. 43).

Según Weber la Iglesia Católica habría obstaculizado el espíritu empresarial mientras que la Reforma, creó una burguesía austera entregada a los negocios.

Por supuesto, el impulso adquisitivo o hambre de dinero ha existido desde que existe la humanidad y siempre ha habido individuos sin escrúpulos, que anteponen las ganancias personales a todo lo demás, pero en la base del capitalismo existía ante todo la ética del trabajo y esta ética, impregnaba la cultura de los colonos que viajaron a Norteamérica y perdura hoy día en la sociedad estadounidense.

Para Pierre Bourdieu (1991) la sociedad occidental moderna, a veces incluso en oposición a los postulados de su teoría social, es un escenario de lucha, donde un sistema neoliberal capitalista se está imponiendo a todas las esferas sociales del mundo. El emprendedor es el actor tipo que mejor encaja en la economía de mercado, ejerciendo en la práctica los postulados teóricos del liberalismo.

Así Benjamín Franklin, preguntado sobre por qué los hombres deben enriquecerse, afirmaba que la ganancia del dinero, cuando se verifica legalmente, representa, dentro del orden económico moderno, el resultado y la expresión de la virtud en el trabajo (Von Sprecher, Cristiano, Abatedaga, & Merlo, 2005). Estas palabras de uno de los fundadores de los Estados Unidos encierran la base del que posteriormente se ha llamado el “sueño americano”, que no ve ningún mal en el hacer fortuna con el esfuerzo ya sea por la fuerza del trabajo o por la del capital.

La sociedad española, donde la religión católica ha tenido un peso trascendental en la vida social y económica del país durante siglos, ha sufrido las ambiguas relaciones que el catolicismo y la libertad económica han mantenido. La visión medieval del trabajo como un mal necesario y la pobreza, sencillez y humildad como valores contrapuestos a la búsqueda de la riqueza (Cuadrada, 2014), ha llegado hasta nuestros días. El espíritu que pervive aún hoy en gran parte de la sociedad española, es el de trabajar para tener un medio de vida, no para enriquecerse.

También las normas sociales y culturales tienen una influencia en cuanto al género de los emprendedores y han determinado el menor número de mujeres emprendedoras en muchas sociedades.

El ser emprendedor conlleva una independencia que muchas sociedades dominadas por actitudes machistas, tratan de limitar. Las mujeres se ven condicionadas por sus obligaciones familiares, la crianza de los hijos, el cuidado de los mayores, encasilladas en unos roles tradicionales que les impiden disponer de su propio futuro y de considerar que tienen capacidades diferentes a las que la sociedad les impone. Las normas

sociales y culturales aprueban las conductas de las mujeres que se mantienen en sus papeles de esposas/madres/cuidadoras y desaprueban las de aquellas que desean crear su propio negocio en la búsqueda de una prosperidad económica. Un estudio realizado en Asia muestra que este problema es mas crítico en países como Bangladesh, India, Nepal, Pakistán y Sri Lanka (Naciones Unidas, 2005).

Actitudes como estas se vivían en la sociedad española hace cincuenta años, aunque muchos de estos planteamientos ya se han superado. Sin embargo, aún existe en el pensamiento colectivo una aprobación hacia el rol de mujer que cuida de su familia y de sus hijos, por contraposición a aquella que deja en un segundo plano dichas obligaciones, destinando su tiempo y sus energías a su carrera profesional o su empresa. No en vano, la mayoría de los puestos de líderes en compañías y organizaciones internacionales, siguen estando ocupados por hombres (Clancy, 2005).

Por otra parte, incluso aquellas que deciden optar por la vía del emprendimiento, en ocasiones no adoptan actitudes tan competitivas como sus homólogos masculinos. Clancy (2005) argumenta que la mejor explicación puede ser aquella que tiene en cuenta las decisiones que las mujeres toman durante sus carreras. El éxito frecuentemente requiere un compromiso total y una reducción proporcional del tiempo que el emprendedor puede dedicar a su familia y a su vida personal. Muchas mujeres, por decisión personal, no están dispuestas a pagar ese precio. De este modo se terminan amoldando a su posición por las decisiones que han tomado, lo que lleva a que no tengan el mismo éxito que su contraparte masculina o a definir de forma diferente lo que significa tener éxito (Ortiz et al., 2008).

También las normas culturales y sociales determinan los sectores en los que las mujeres emprenden. Así, al estudiar el perfil de los emprendedores expusimos la investigación que mostraba la inclinación del emprendimiento femenino hacia el comercio al por menor, educación y los servicios, mientras que en otros sectores como la construcción, la industria manufacturera y la alta tecnología, el número de empresas propiedad femenina es muy limitado (Ortiz et al. 2008).

Estos sectores donde comienzan la mayoría de las emprendedoras se consideran como “menores” en términos de potencial económico frente a los industriales y los de alta tecnología y hace presente la necesidad de fomentar la actividad emprendedora femenina en sectores de alto valor, donde las mujeres están infra-representadas, si se quiere hacer realidad la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres desde la perspectiva de la creación de empresas (Fundación INCYDE, 2015).

En la investigación de Anna y Cols citado en Ortiz et al, (2008) se examinaron 170 empresas tradicionales y no tradicionales propiedad de mujeres, en Illinois y Utah. Entre otros aspectos se analizó si las mujeres en estos dos tipos de industrias diferían en los niveles de percepción de apoyo social. Las conclusiones mostraron que las dueñas de negocios tradicionales tuvieron una mayor percepción de este reconocimiento y un mayor apoyo financiero. Por el contrario las emprendedoras de negocios no tradicionales, si bien los apoyos iniciales fueron menores, mostraron una gran eficacia en la planificación y altas expectativas de carrera y de éxito.

Numerosas organizaciones tratan de mitigar el efecto de estos factores culturales a través de la formación y jornadas de sensibilización, sirva de ejemplo la Jornada

Internacional del Emprendimiento Femenino, celebrada por La Fundación INCYDE en Febrero del 2015 en colaboración con el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, a través del Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, dentro del Programa de Igualdad de Género y Conciliación de la Vida Laboral y Familiar. En dicha jornada se trataron las circunstancias personales y profesionales de las emprendedoras, y su forma de entender el emprendimiento y los motivos que condicionan en muchas ocasiones el tipo de proyectos empresariales en los que se embarcan. Participaron expertos nacionales e internacionales que expusieron su visión sobre el reto que supone el emprendimiento femenino y las políticas de apoyo al mismo.

A través de esta variable se tratará de conocer si los alumnos tienen una imagen positiva o negativa de la figura del empresario y de recabar información sobre cómo es su percepción del apoyo familiar que recibirían ante la opción de convertirse en emprendedores. Se revisarán estas cuestiones teniendo en cuenta la nacionalidad de los alumnos y también su sexo, para ver como se comporta el interés femenino en estos puntos.

Al mismo tiempo se analizará si los estudiantes que han recibido formación empresarial, tienen una percepción menor de las normas sociales y culturales como obstáculo al emprendimiento.

### **III. RESULTADOS DEL ESTUDIO COMPARATIVO: WASHTENAW Y BURGOS**





## CAPÍTULO 8. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS VARIABLES

De acuerdo a los objetivos e hipótesis planteados, se procedió a realizar el análisis de los datos obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos seleccionados a la muestra de este estudio.

En este capítulo se mostrará el análisis descriptivo de las variables de estudio.

### 8.1. Variable dependiente: Interés por emprender

Hayamos este indicador de Interés en emprendimiento en jóvenes (13 a 17 años) a través de los datos resultantes de nuestra muestra realizada en la población escolar de Burgos y Washtenaw. A través de la pregunta “Valora del 1 al 5 tu grado de interés personal por el emprendimiento”, la media obtenida en el Condado de Washtenaw es de 3.51 mientras que la de Burgos es ligeramente inferior un 3.37. Como puede apreciarse en la Tabla 10, es un interés medio-alto.

Tabla 10

*Relación entre interés por emprender y procedencia de los participantes*

Variable	Total Count	Mean	StDev	Variance	Median	Mode	N for Mode
Interés en emprender Washtenaw	181	3.51381	1.19540	1.42897	4.00000	4	52
Interés en emprender Burgos	86	3.3676	1.2567	1.5792	4.0000	4	21

*Nota:* 1=Interés nulo, 2=Interés bajo, 3=Interés medio, 4=Interés alto, 5=Interés muy alto

## 8.2. Variables independientes: Perfil

García y Marco (1999) presentan el estudio del emprendedor desde tres dimensiones principales: su perfil demográfico, su perfil psicológico y su perfil sociológico.

Las tres variables demográficas que se tratan en este apartado: género, edad, dinero disponible, nos ayudan a profundizar en esta dimensión y estudiar su influencia en el interés del estudiante por emprender. Analizaremos si los resultados de nuestra investigación muestran estos rasgos demográficos como significativos.

### 8.2.1. Género

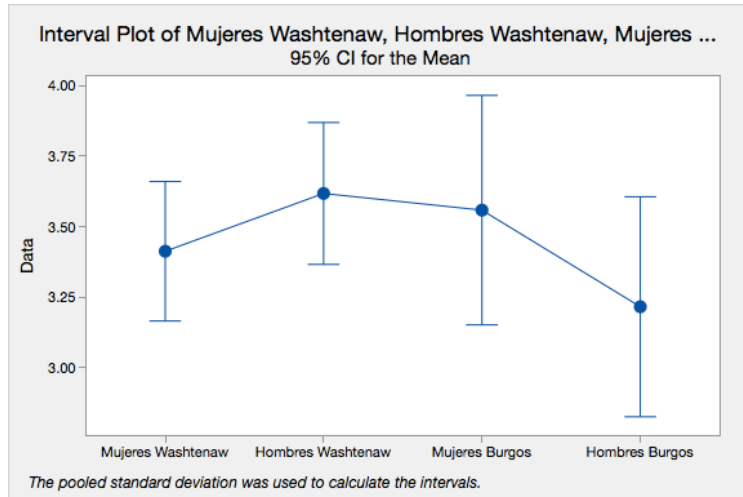
En Washtenaw, el porcentaje de emprendimiento masculino es ligeramente superior al femenino. En Burgos se produce la situación inversa, son las alumnas las que muestran mayor deseo de emprender, con un porcentaje incluso superior al de las jóvenes americanas. Los chicos burgaleses, son los que menos interés muestran en el emprendimiento (véase Tabla 11).

Tabla 11

*Relación entre interés por emprender y sexo de los participantes*

Variable	Total Count	Mean	StDev	Variance	Median
Mujeres Washtenaw	92	3.4130	1.1966	1.4319	3.0000
Hombres Washtenaw	89	3.6180	1.1919	1.4206	4.0000
Mujeres Burgos	40	3.5588	1.1597	1.3449	4.0000
Hombres Burgos	46	3.2162	1.2939	1.6742	3.0000

Realizado el análisis para determinar si existe una correlación entre ambas variables género e interés por emprender, no se puede hablar de un nivel de significación (véase Figura 24).



### Analysis of Variance

Source	DF	Adj SS	Adj MS	F-Value	P-Value
Factor	3	4.889	1.62965	1.12	0.3404

Figura 24. ANOVA entre Interés en emprendimiento y género. Elaboración propia.

### 8.2.2. Edad

Analizado nuestro grupo de edad desde los 13 a 17 años, observamos en la Figura 25, una tendencia similar en Michigan y en Burgos.

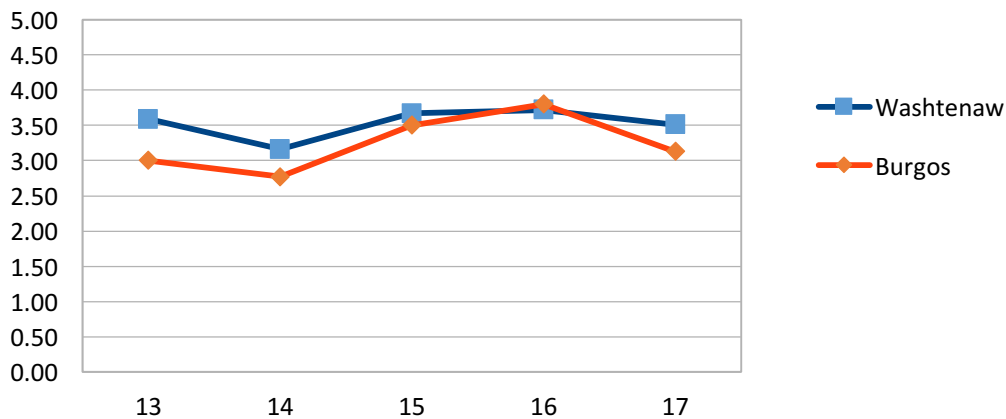


Figura 25. Relación entre interés emprendimiento en jóvenes y edad. Elaboración propia

Así, en ambos casos los jóvenes de 16 años son los que mayor intención de emprender muestran, de media en Burgos 3,80 y en Washtenaw 3,72. Este interés disminuye ligeramente el año siguiente. En ambos territorios la edad con menos interés son los 14, que para la mayor parte de los estudiantes americanos marca el inicio de la etapa de High School .

Realizado el análisis para determinar si existe una correlación entre ambas variables edad e interés por emprender observamos por el p-valor que, si bien la misma es positiva, no se puede hablar de un nivel de significación, en ambos territorios se presenta una correlación inestable entre las variables estudiadas: *Correlación Pearson de Interés en emprender Burgos y Edad = 0.161360 / P-Valor = 0.1887; Correlación Pearson de Interés en emprender Washtenaw y Edad = 0.008873 / P-Valor = 0.9056*

### 8.2.3. Renta disponible

Calculando la media truncada de la cantidad semanal disponible para los estudiantes de Burgos, la cifra resultante es 13.6 euros, mientras que para los de Michigan la media truncada es de 9.9 euros. Se ha desestimado a la hora de tener en cuenta esta media los dos valores más altos y más bajos en ambos extremos.

No se puede apreciar una diferencia significativa entre chicos y chicas, aunque sí por edad, como se puede observar en las Figuras 26 y 27.

Como es lógico, a medida que los jóvenes crecen, las asignaciones que reciben por parte de sus padres son mayores.

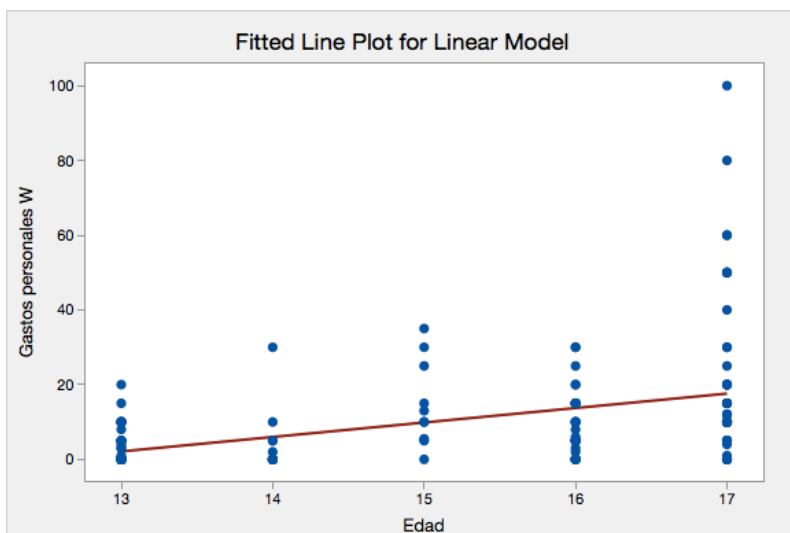


Figura 26. Relación dinero disponible (euros) y edad de los participantes Washtenaw. Elaboración propia.

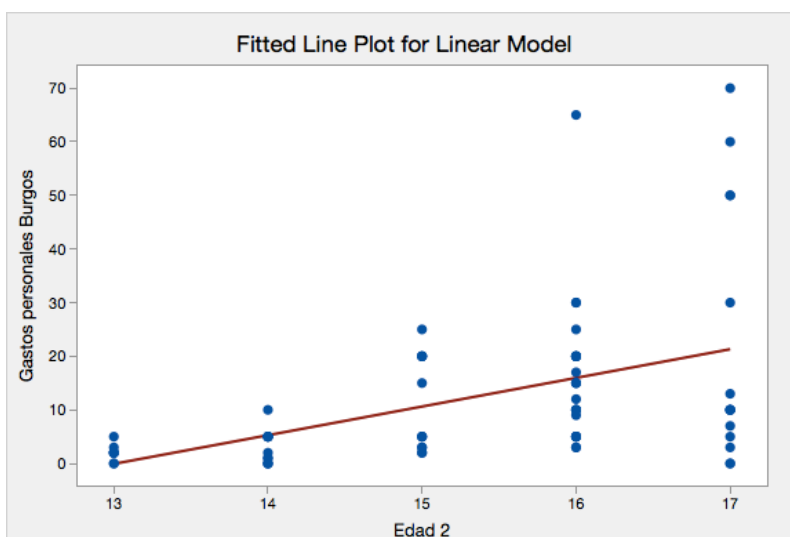


Figura 27. Relación dinero disponible (euros) y edad de los participantes Burgos. Elaboración propia.

Realizado el análisis para determinar si existe una correlación entre ambas variables dinero disponible e interés por emprender observamos por el p-valor que, en el caso de Burgos si bien la misma es positiva, no se puede hablar de un nivel de significación, sin

embargo en el caso de Washtenaw, si es una variable significativa. *Correlación de Pearson de Interés en emprender Washtenaw y Dinero personal*= 0.265437 / *P-Valor* = 0.0007; *Correlación de Pearson e Interés en emprender Burgos y Dinero personal*= 0.014546 / *P-Valor* = 0.9099

### **8.3. Variables independientes: Formación empresarial**

En lo que se refiere a la enseñanza del espíritu empresarial, vamos a analizar la percepción que de las metodologías empleadas en la educación, la formación en las capacidades que se precisan y los conocimientos necesarios, poseen los estudiantes.

#### *8.3.1. Conocimientos empresariales*

En el capítulo quinto hemos desarrollado ampliamente los contenidos de la educación empresarial en Washtenaw y en Burgos.

En nuestra muestra de estudiantes, los estudiantes de Washtenaw le dan de media una valoración de 2.66 y en el caso de Burgos, la valoración media es superior, alcanzando un 3.06 (Siendo 1 dificultad nula y 5 máxima dificultad).

Resulta interesante, tal y como refleja la Figura 28, la representación por edades, porque es un reflejo de dónde esa educación empresarial es más intensa. Así los estudiantes de la Etapa de Secundaria Baja de 13 a 14 años tienen una mayor percepción de la falta de educación como un obstáculo que los que cursan Secundaria Alta, con edades entre los 15 y los 17 años, donde existe una oferta formativa mayor en temas empresariales.

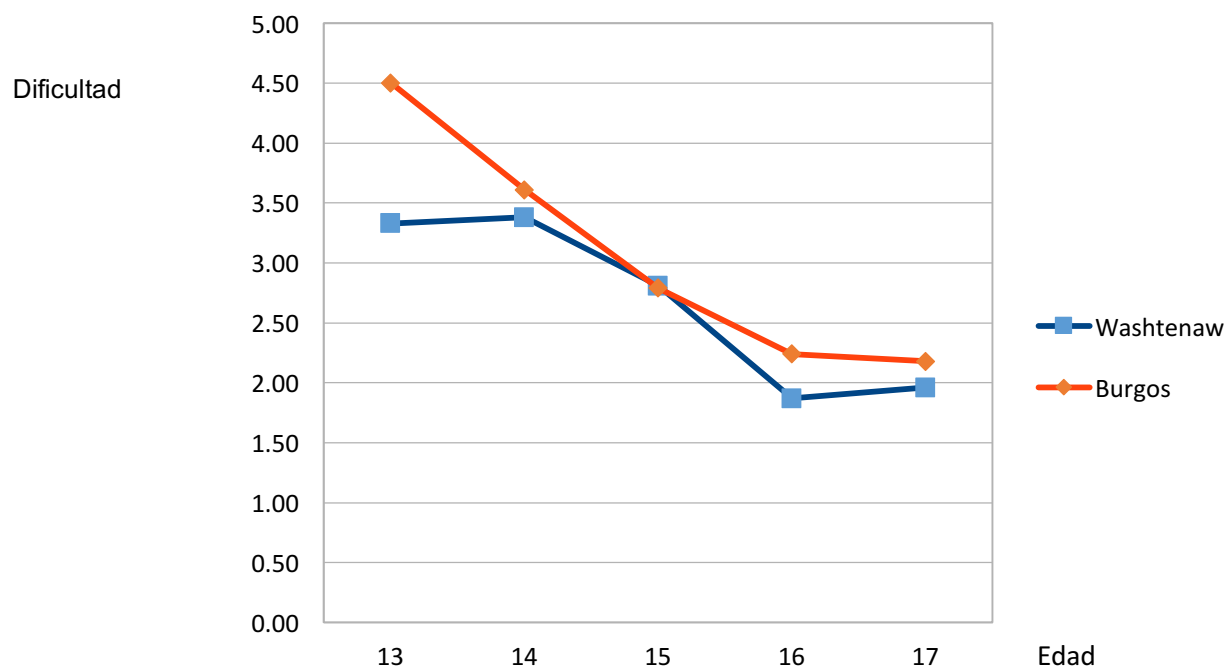


Figura 28. Percepción de la falta de educación como obstáculo por edad. Elaboración propia.

Atendiendo a los currículos de las asignaturas que se ofrecen dentro de la educación formal, los principales contenidos son coincidentes en ambos currículos (véase Tabla 12). La principal diferencia radica en que, parte de dichos contenidos, aunque no los que se centran en emprendimiento (optativos también en Washtenaw), tienen carácter obligatorio en Washtenaw para todos los alumnos, mientras que en Burgos, lo serán sólo para los alumnos que opten por una modalidad de Bachillerato y opcionales para el resto.

Tabla 12

*Comparativa contenidos financieros Burgos/Washtenaw 2013*

CONTENIDO	WASHTENAW		BURGOS	
	Obligatoria	Optativa	Obligatoria	Optativa
Procesos de búsqueda de empleo. Autoempleo		X		X
Finanzas personales	X			X
La figura del empresario. Rol social de la empresa	X			X
Tipos de empresas: forma jurídica	X			X
El plan de empresa		X		X
Marketing		X		X
Marketing on-line		X		
Fiscalidad		X		X
Contabilidad		X		X
Gestión de recursos humanos y planificación		X		X
Economía e Ingresos del Estado	X			X
El papel del Estado en la economía	X			X
Seguridad Social. Sistemas de protección	X			X
Sistemas socioeconómicos	X			X
La oferta y la demanda	X			X
Magnitudes macro-económicas	X			X
Políticas monetarias	X			X
Economía Internacional	X			X



Se ha consultado a los alumnos sobre la presencia en su formación de varios conocimientos ligados al emprendimiento y otros dos complementarios como son la formación en idiomas extranjeros y la informática. Como se observa en la Figura 29, los complementarios son los que más presencia tienen tanto en Washtenaw como en Burgos.

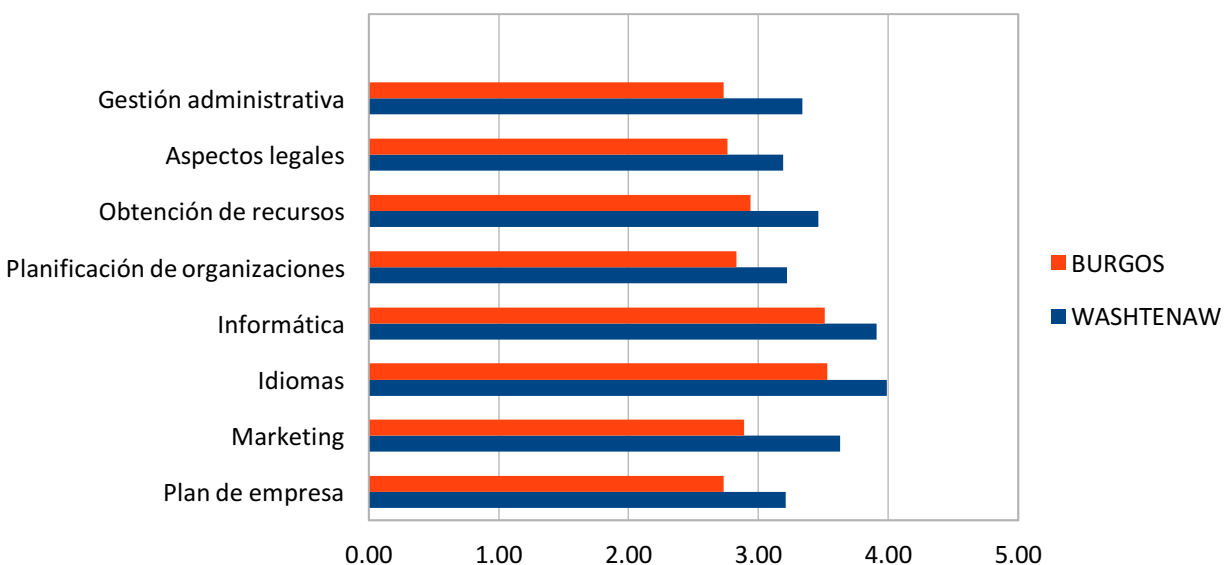


Figura 29. Conocimientos para el emprendimiento. Washtenaw / Burgos. Elaboración propia.

Los conocimientos directamente relacionados con el emprendimiento, que los estudiantes americanos consideran con mayor presencia en su formación, son el marketing, seguido por la obtención de recursos y el conocimiento de los aspectos sobre la gestión administrativa de las empresas. En el caso de los estudiantes burgaleses, la mayor presencia está en la obtención de recursos, seguida del marketing y de los aspectos legales sobre la creación de empresas.

Para todos los indicadores la puntuación de Burgos es inferior a la del condado de Washtenaw, si bien se trata de una valoración positiva, y la presencia en todos los casos supera el 2.5.

### 8.3.2. Capacidades para el emprendimiento

Las habilidades que los estudiantes de Washtenaw consideran más presentes en su formación son las de Gestión del tiempo para el trabajo propio y del equipo, la capacidad comunicativa, la creatividad e innovación y el liderazgo. En el caso de los de Burgos destacan en importancia también la capacidad de comunicación y la gestión del tiempo para el trabajo propio y del equipo, seguidas del compromiso y la motivación (véase la Figura 30).

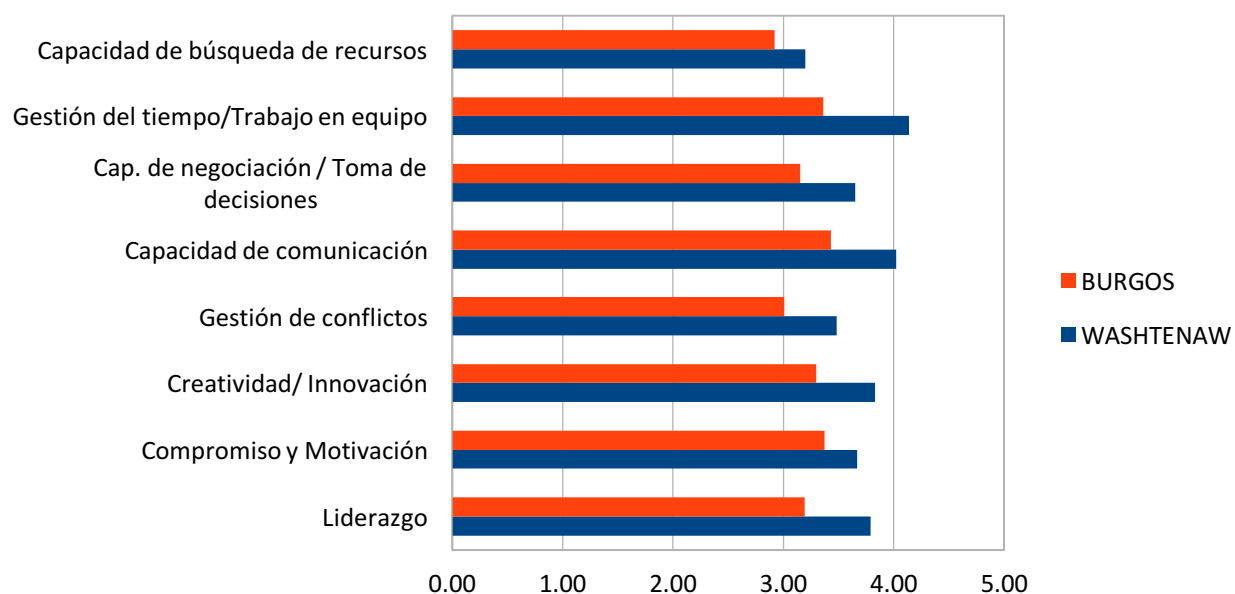


Figura 30. Capacidades para el emprendimiento. Washtenaw / Burgos. Elaboración propia.

Al igual que en el caso de los conocimientos, también al analizar la presencia de las capacidades en la formación, para todos los indicadores la puntuación de Burgos es inferior a la del condado de Washtenaw, si bien se trata de una valoración positiva, y la presencia en todos los casos supera el 2.5.

### 8.3.3. Metodologías

El resultado de la muestra de Washtenaw, pone de manifiesto que los estudiantes consideran que todas las metodologías están presentes en su aprendizaje, si bien priorizan el trabajo en equipo y la defensa y exposición de trabajos. Por lo que se refiere a Burgos, destaca el trabajo en equipo y aunque los alumnos confirman la presencia de todas las metodologías, hay una presencia mayor de las clases teóricas respecto a los ejercicios prácticos, tal y como se puede ver en la Figura 31.

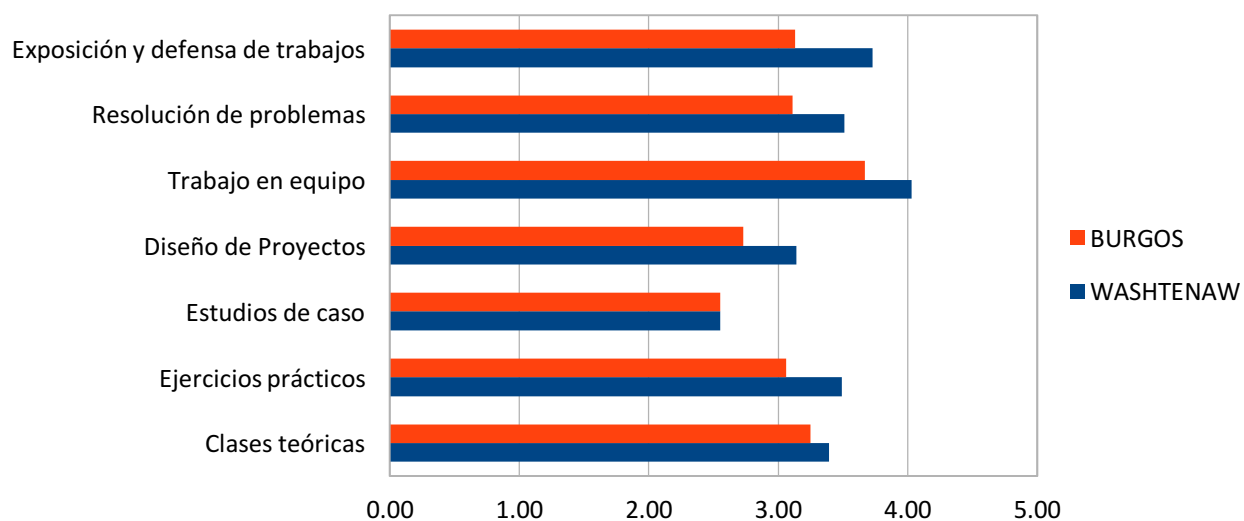


Figura 31. Metodologías en educación para el emprendimiento. Washtenaw/Burgos. Elaboración propia.

## 8.4. Variables independientes: Actitud ante el emprendimiento.

### 8.4.1. Motivación para emprender

Respecto a las motivaciones para emprender, puede observarse como en los jóvenes la motivación es fundamentalmente por oportunidad y no por necesidad. Preguntados por cuales son las principales razones que les impulsarían a crear una empresa, tanto los estudiantes burgaleses como los del condado de Washtenaw, conceden la mayor importancia a factores como ganar dinero y poner en marcha sus ideas. También consideran el emprendimiento como una vía para encontrar trabajo, pero por detrás de otros motivos (véase Figura 32).



Figura 32. Motivaciones para emprender. Washtenaw/Burgos. Elaboración propia.

Destacan en la Figura 32, tres motivaciones que en Burgos tienen una puntuación superior a la recibida en Michigan, y son por una parte la tradición familiar y otras dos ligadas entre ellas: la creación de empleo para otros y el contribuir al desarrollo económico.

#### 8.4.2. Miedo al fracaso

El análisis de medias sobre el miedo a fracasar como obstáculo al emprendimiento, nos muestra una importante diferencia entre los estudiantes de Washtenaw, con una media de 2.75 y los de Burgos, casi un punto por encima 3.71. En la Figura 33, se representan las medias por edades, comportándose las dos muestras de forma similar, siendo el miedo al fracaso mayor en las edades de 13 a 15 años que en las edades de 16 a 17 años.

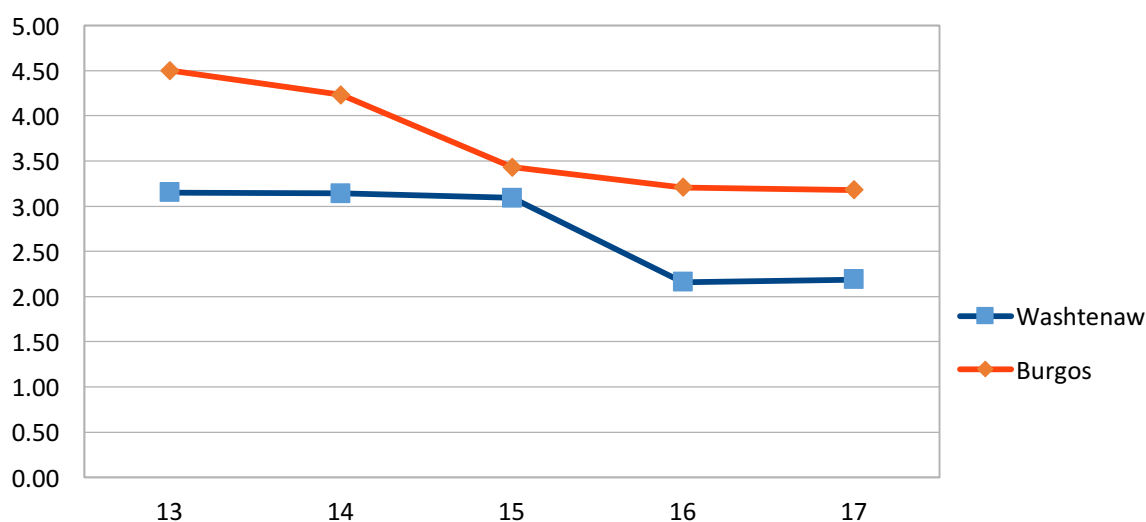


Figura 33. Percepción en los estudiantes del fracaso como obstáculo por edad. Washtenaw/Burgos.

Elaboración propia.

### 8.4.3. Modelos de referencia

A los estudiantes se les ha preguntado sobre si sus familiares cercanos (padre, madre, hermanos o abuelos) son empresarios. En el caso de Washtenaw un 40.3% ha respondido afirmativamente, mientras que en Burgos el porcentaje es del 16.3%

Es interesante comparar este dato con el interés de los jóvenes por emprender. La Figura 34 muestra como el interés es mayor en el caso de estudiantes con familiares empresarios en ambos territorios, lo que pone de manifiesto cómo el poseer modelos de referencia familiares ayuda a mejorar el interés en el emprendimiento.

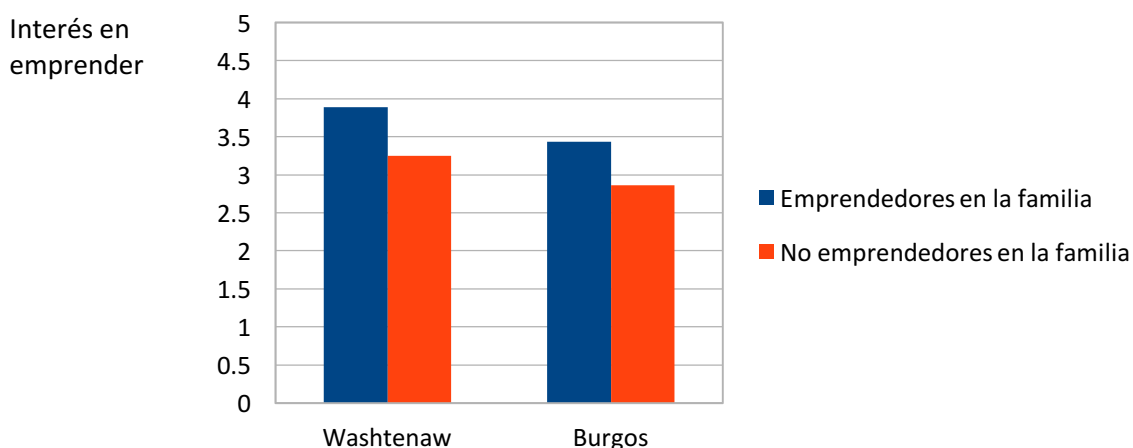


Figura 34. Relación entre interés emprendimiento en jóvenes y familiares emprendedores. Washtenaw/Burgos. Elaboración propia.

Sin embargo, el conocimiento de los estudiantes de redes de emprendimiento es escaso. En Washtenaw, sólo un 23.2% afirma conocer una red, pero sólo un 12.8% es capaz de nombrarla. En el caso de Burgos sólo un 5.8% de los estudiantes afirma conocer una red de apoyo al emprendimiento.

## 8.5. Variables independientes: Condiciones marco

Azjen denominó “control comportamental percibido” al grado de dificultad que asume el individuo para poder realizar un comportamiento específico, teniendo en cuenta los recursos y obstáculos que encuentra en su entorno. Es la percepción de la presencia o ausencia de los recursos y oportunidades necesarios para lograr un determinado comportamiento (Ajzen & Madden, 1986).

Hemos analizado las actitudes de los estudiantes ante el emprendimiento, teniendo en cuenta factores como la percepción de sus capacidades, su miedo a fracasar o sus modelos de referencia. Pero en la decisión o no de emprender influirán otros factores contextuales, como la percepción de que existe facilidad para crear una empresa, porque la financiación es accesible o existen políticas gubernamentales que favorecen la creación y el crecimiento de las empresas, o la medida del grado de aprobación de la iniciativa empresarial en su entorno social y familiar.

La teoría del comportamiento planificado, al igual que el modelo GEM, considera que los factores que condicionan el emprendimiento no son sólo intrínsecos del emprendedor sino que también influyen factores exógenos o condiciones existentes en la sociedad que facilitan o impiden el proceso.

También los estudiantes de Washtenaw y Burgos están expuestos a estos factores y su percepción, influirá en su interés en considerar el emprendimiento como un aceptable futuro profesional. Es uno de los objetivos de este estudio determinar si la educación empresarial, mejora la percepción de estas condiciones marco. De las condiciones

marco que el modelo GEM considera influyentes en el emprendimiento, se ha pedido valorar a los estudiantes las siguientes: financiación, políticas gubernamentales de reducción de obstáculos por tasas y burocracia, programas gubernamentales de fomento a la creación de las empresas y normas sociales y culturales. En la Figura 35, puede observarse la puntuación media que los estudiantes dan para cada uno de dichos obstáculos.

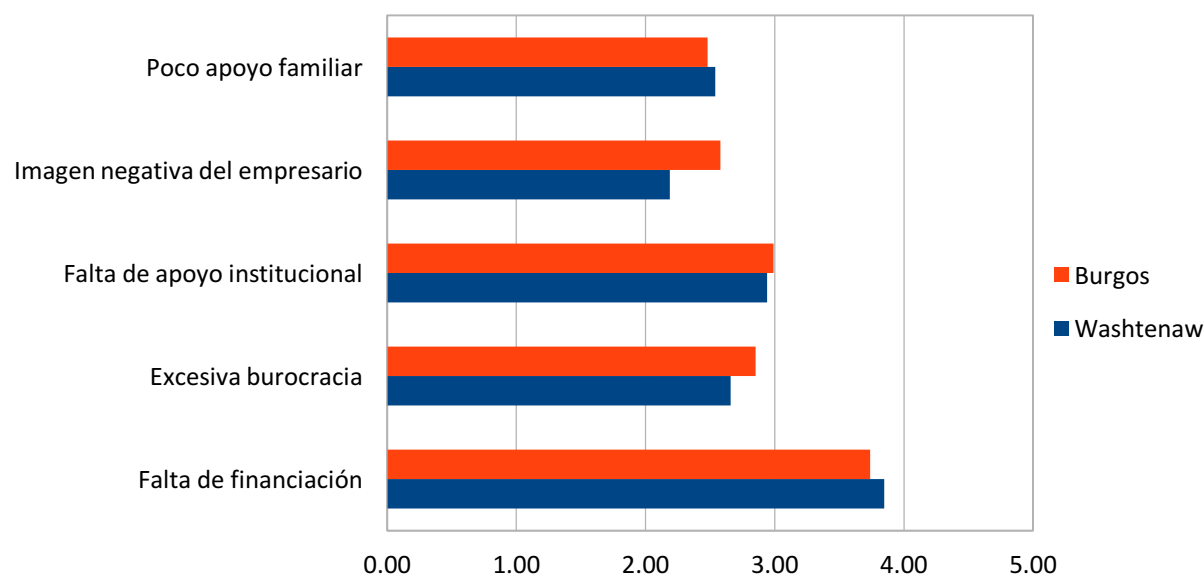


Figura 35. Obstáculos para emprender. Washtenaw/Burgos. Elaboración propia.

### 8.5.1. Financiación

La muestra de estudiantes refleja que, tanto para los estudiantes de Washtenaw (3.85), como para los de Burgos (3.74), la falta de fondos para iniciar la empresa es el mayor obstáculo a superar a la hora de crear su propia empresa y el único al que otorgan valores superiores a 3.



### *8.5.2. Políticas gubernamentales de reducción de obstáculos por tasas y burocracia*

Los estudiantes de Washtenaw y los de Burgos, han respondido a la pregunta de si consideran “el papeleo” o burocracia como un obstáculo para emprender, otorgándole una valoración media (2.66 y 2.85 respectivamente). A pesar de que las administraciones realizan esfuerzos para simplificar trámites, estos siguen siendo vistos como una barrera hostil en la mente de una parte importante de los jóvenes (véase Figura 35).

### *8.5.3. Programas gubernamentales: Fomento de la creación y el crecimiento de las empresas*

Preguntados los estudiantes sobre si consideran que existe una falta de apoyo institucional al emprendimiento o que estos apoyos no son suficientes, y consideran este factor como un obstáculo al emprendimiento, en Washtenaw la valoración ha sido media (2.94), muy similar a la ofrecida por los alumnos de Burgos (2.99).

### *8.5.4. Normas Sociales y Culturales*

Por lo que se refiere a las normas sociales y culturales vamos a analizar dos aspectos: la imagen del empresario y el apoyo familiar.

En primer lugar, respecto a la imagen del empresario, los alumnos del condado de Washtenaw no tienen en general, una visión negativa de esta figura y por tanto no consideran que la mala imagen del empresario sea un obstáculo al emprendimiento (2.19).

En el caso de la muestra de Burgos, la imagen del empresariado es algo más negativa (2.58), aunque se mantiene en niveles medio-bajos (véase Figura 35).

Por otra parte, merece la pena destacar, como vimos al tratar las motivaciones, que el reconocimiento social recibe también una valoración positiva como factor que puede impulsar el interés por emprender.

Otras dos características asociadas a la buena imagen del empresariado, son el que contribuyen al crecimiento económico y social y que generan puestos de trabajo para terceras personas, ambas son consideradas motivaciones positivas a tener en cuenta por los alumnos.

En segundo lugar, sobre el apoyo familiar, en el caso de Washtenaw, los encuestados otorgaron una valoración de 2.54 a la falta de apoyo familiar como una barrera para crear una empresa. En el caso de Burgos, esta valoración es algo inferior 2.48, como puede apreciarse en la Figura 35.

## CAPÍTULO 9. COMPROBACIÓN DE LAS HIPÓTESIS

### 9.1. Hipótesis 1

*La adquisición de conocimientos financieros en la educación formal puede considerarse un factor positivo que favorece el interés en emprender.*

Para comprobar esta hipótesis se han tenido en cuenta las respuestas de los alumnos, a la pregunta de qué asignaturas de las que han cursado favorecen más el emprendimiento. Con estos datos se ha dividido a los estudiantes en dos categorías: Los estudiantes que han indicado que han cursado asignaturas directamente dirigidas a la educación empresarial: Economía, Finanzas, Marketing, Emprendimiento e Iniciativa Emprendedora y aquellos que no han indicado estas asignaturas.

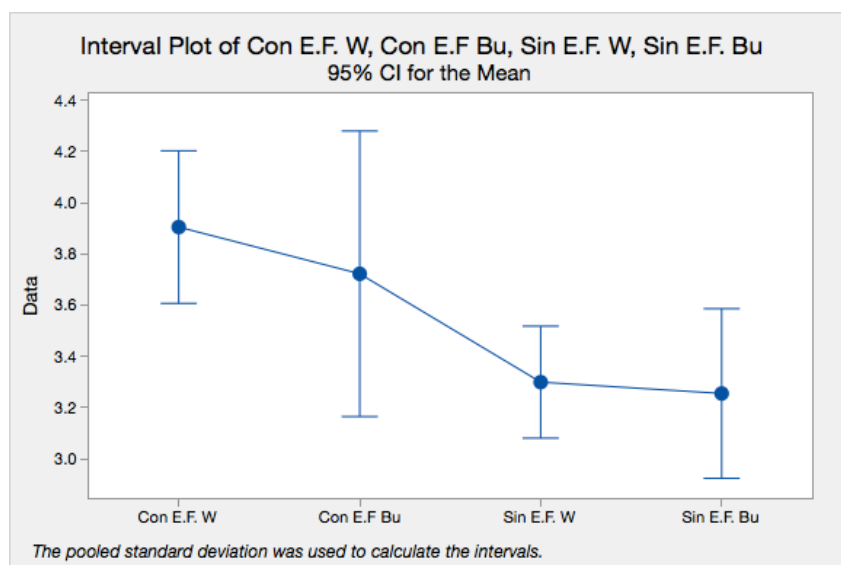
Se compararon las medias de los grupos observándose niveles superiores en ambos grupos de estudiantes que han cursado asignaturas de educación empresarial. Esto puede verse más claramente en la Tabla 13, que se presenta a continuación.

Tabla 13

*Distribución de Medias entre Interés en Emprender y Educación Financiera (E.F.)*

Variable	Total Count	Media	StDev	Variance	CoefVar
Interés en emprender con E.F. Washtenaw	63	3.9048	1.2536	1.5714	32.10
Interés en emprender con E.F. Burgos	21	3.7222	1.3198	1.7418	35.46
Interés en emprender sin E.F. Washtenaw	118	3.2991	1.1162	1.2459	33.83
Interés en emprender sin E.F. Burgos	65	3.2549	1.2782	1.6337	39.27

Se realizó un Análisis de Varianza unidimensional (véase Figura 36) con el fin de comparar los efectos de las distintas categorías observándose diferencias significativas entre los grupos.



### Analysis of Variance

Source	DF	Adj SS	Adj MS	F-Value	P-Value
Factor	3	18.824	6.27482	4.35	0.0052

Figura 36. ANOVA entre Interés en emprendimiento y Educación Financiera. Elaboración propia.

## 9.2. Hipótesis 2

*El desarrollo de capacidades para el emprendimiento (liderazgo, capacidad comunicativa, creatividad...) puede considerarse un factor positivo que favorece el interés en emprender.*

Para la comprobación de la hipótesis se ha realizado una regresión logística simple, con todos los estudiantes de la muestra, ya que se entiende que este desarrollo de

capacidades necesarias para el emprendimiento se realiza de forma transversal y no únicamente en las asignaturas de Educación empresarial. Los resultados que se recogen en la Tabla 14, son significativos únicamente para el caso del Burgos, no así para el condado de Washtenaw, por lo que sólo se puede confirmar la hipótesis parcialmente.

Tabla 14

*Resumen Regresión Interés por emprender y capacidades*

Source	DF	Adj SS	Adj MS	F-Value	P-Value
Regresión	1	0.190	0.19018	0.13	0.7138
Capacidades Washtenaw	1	0.190	0.19018	0.13	0.7138
Regresión	1	9.457	9.45692	6.14	0.0157
Capacidades Burgos	1	.9.457	9.45692	6.14	.0.0157

### 9.3. Hipótesis 3

*Un estilo de formación basado en ejercicios prácticos puede considerarse un factor positivo que favorece el interés en emprender.*

Para la comprobación de la hipótesis se ha realizado una regresión logística simple, con todos los estudiantes de la muestra, los resultados, como se recoge en la Tabla 15, son significativos tanto para el caso del condado de Washtenaw, como para Burgos, por lo que en ambos casos se puede afirmar la hipótesis.

Tabla 15

*Resumen Regresión Interés por emprender y metodología práctica*

Source	DF	Adj SS	Adj MS	F-Value	P-Value
Regresión	1	6.149	6.14855	4.47	0.0360
Ejercicios prácticos Washtenaw	1	6.149	6.14855	4.47	0.0360
Regresión	1	11.791	11.7914	7.90	0.0064
Ejercicios prácticos Burgos	1	11.791	11.7914	7.90	0.0064

**9.4. Hipótesis 4**

*La educación empresarial puede considerarse un factor positivo que favorece el interés en el emprendimiento por oportunidad.*

Para comprobar esta hipótesis se han tenido de nuevo en cuenta las respuestas de los alumnos, a la pregunta de qué asignaturas de las que han cursado favorecen más el emprendimiento. Con estos datos se ha dividido a los estudiantes en dos categorías: Los estudiantes que han indicado que han cursado asignaturas directamente dirigidas a la educación empresarial: Economía, Finanzas, Marketing, Emprendimiento e Iniciativa Emprendedora y aquellos que no han indicado estas asignaturas (Washtenaw y Burgos).

Se ha realizado una regresión logística simple, no resultando los resultados, recogidos en la Tabla 16, significativos ni en el caso del condado de Washtenaw, ni en el de Burgos, por lo que no se puede afirmar la hipótesis de que la educación empresarial

influya en las motivaciones para emprender, no habiéndose apreciado una mejora en el emprendimiento por oportunidad.

Tabla 16

*Resumen Regresión Educación Financiera y motivación por oportunidad o autoempleo*

Source	DF	Adj SS	Adj MS	F-Value	P-Value
Regresión	1	0.0095	0.009533	0.04	0.8391
AUTOEMPLEO	1	0.0095	0.009533	0.04	0.8391
Washtenaw					
Regresión	1	0.0878	0.087820	0.46	0.4977
AUTOEMPLEO	1	0.0878	0.087820	0.46	0.4977
Burgos					
Regresión	1	0.5412	0.541157	2.39	0.1239
OPORTUNIDAD	1	0.5412	0.541157	2.39	0.1239
Washtenaw					
Regresión	1	0.2024	0.202411	1.08	0.3024
OPORTUNIDAD	1	0.2024	0.202411	1.08	0.3024
Burgos					

## 9.5. Hipótesis 5

*La educación empresarial puede considerarse un factor positivo que reduce el miedo al fracaso como un obstáculo al emprendimiento en los estudiantes.*

Para comprobar esta hipótesis se han tenido de nuevo en cuenta las respuestas de los alumnos, a la pregunta de qué asignaturas, de las que han cursado, favorecen más el emprendimiento. Con estos datos se ha dividido a los estudiantes en dos categorías: Los estudiantes que han indicado que han cursado asignaturas directamente dirigidas a la educación empresarial: Economía, Finanzas, Marketing, Emprendimiento e Iniciativa

Emprendedora y aquellos que no han indicado estas asignaturas (Washtenaw y Burgos).

Se compararon las medias de los grupos observándose niveles superiores en ambos grupos de estudiantes que no han cursado asignaturas de educación empresarial (véase Tabla 17).

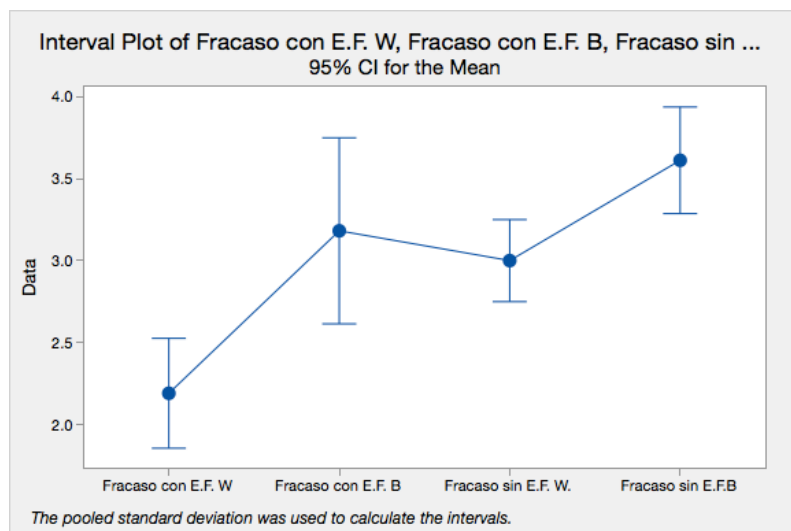
Tabla 17

*Distribución de Medias entre Miedo al Fracaso y Educación Financiera (E.F.)*

Variable	Total Count	Mean	StDev	Variance	CoefVar
Temor al fracaso con E.F. Washtenaw	63	2.1905	1.3896	1.9309	63.44
Temor al fracaso con E.F. Burgos	21	3.1818	1.4019	1.9654	44.06
Temor al fracaso sin E.F. Washtenaw	118	3.0000	1.4015	1.9643	46.72
Temor al fracaso sin E.F.Burgos	65	3.6119	1.2055	1.4532	33.37

Se realizó un ANOVA (véase Figura 37) con el fin de comparar los efectos de las distintas categorías observándose diferencias significativas entre los grupos.





Source	DF	Adj SS	Adj MS	F-Value	P-Value
Factor	3	66.967	22.3222	12.22	<0.0001

Figura 37. ANOVA entre Miedo al Fracaso y Educación Financiera

Por lo que se puede afirmar la hipótesis de que la educación empresarial reduce el miedo al fracaso como obstáculo al emprendimiento.

## 9.6. Hipótesis 6

*La educación empresarial puede considerarse un factor positivo que mejora la percepción que de las condiciones marco: financiación, burocracia, apoyo institucional e imagen del empresario, tienen los estudiantes.*

Se han realizado regresiones logísticas simples para determinar la significación de la educación financiera para cada uno de los obstáculos. Se confirma parcialmente la hipótesis, pues la EF resultó significativa frente a la percepción que los estudiantes

tienen de la burocracia y puede considerarse un valor explicativo de que no posean una imagen negativa del empresariado (véase Tabla 18).

Tabla 18

*Resumen Regresión Educación Financiera y condiciones marco: Financiación, Burocracia, Soporte institucional y normas sociales y culturales.*

Financiación

Source	DF	Adj SS	Adj MS	F-Value	P-Value
Regresión	1	0.2902	0.290245	1.26	0.2624
Washtenaw	1	0.2902	0.290245	1.26	0.2624
Regresión	1	0.0069	0.006867	0.04	0.8498
Burgos	1	0.0069	0.006867	0.04	0.8498

Burocracia

Source	DF	Adj SS	Adj MS	F-Value	P-Value
Regresión	1	4.8770	4.87697	23.61	<0.0001
Washtenaw	1	4.8770	4.87697	23.61	<0.0001
Regresión	1	1.9009	1.90093	11.28	0.0012
Burgos	1	1.9009	1.90093	11.28	0.0012

Apoyo institucional

Source	DF	Adj SS	Adj MS	F-Value	P-Value
Regresión	1	0.0337	0.033707	0.15	0.7038
Washtenaw	1	0.0337	0.033707	0.15	0.7038
Regresión	1	0.0006	0.000613	0.00	0.9549
Burgos	1	0.0006	0.000613	0.00	0.9549

## Imagen del empresario

Source	DF	Adj SS	Adj MS	F-Value	P-Value
Regresión	1	4.6406	4.64062	22.25	<0.0001
Washtenaw	1	4.6406	4.64062	22.25	<0.0001
Regresión	1	0.9250	0.924973	5.15	0.0258
Burgos	1	0.9250	0.924973	5.15	0.0258

## Apoyo familiar

Source	DF	Adj SS	Adj MS	F-Value	P-Value
Regresión	1	24.581	24.5807	19.40	<0.0001
Washtenaw	1	24.581	24.5807	19.40	<0.0001
Regresión	1	27.907	27.9069	21.62	<0.0001
Burgos	1	27.907	27.9069	21.62	<0.0001



## IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES



## CAPÍTULO 10. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

### 10.1. Variable dependiente: Interés por emprender

La muestra recogida en la población escolar de Burgos y Washtenaw pone de manifiesto un interés en emprender medio-alto en el conjunto de los estudiantes. Así, nos muestran valores medios de 3.37 en el caso de Burgos y 3.51 en el caso de Washtenaw.

Estos datos están en consonancia con los presentados por la encuesta Gallup Hope en la que se expone que muchos de los estudiantes en los EE.UU. tienen aspiraciones empresariales. Casi 8 de cada 10 estudiantes (77 %) en los grados 5 a 12 dicen que quieren ser su propio jefe, el 45% afirman que planean iniciar su propio negocio, y el 42% sostienen que van a inventar algo que cambiará el mundo (Gallup, 2013). Los resultados provienen de la encuesta a nivel nacional Gallup Poll Estudiante realizada en el 2011, con 1.721 estudiantes en los grados 5 a 12.

La mayoría de los estudiantes de la citada encuesta dicen que no tienen miedo de asumir riesgos, incluso si el fracaso es una posibilidad (91 %), que su mente nunca se detiene (91 %), y que nunca se dan por vencidos (85 %) (Gallup, 2013).

En el caso de Burgos, los datos también están en consonancia con los presentados en el 2015 por la II Encuesta Adecco Jóvenes Emprendedores, según la cual el 39,3% de los españoles menores de 30 años preferiría trabajar por cuenta propia, ya sea creando

su propia empresa (33,1%) o como autónomo (6,2%) frente al 60,7% que escogería tener un empleo por cuenta ajena (Adecco, 2015).

## **10.2. Variables independientes: Perfil**

El porcentaje de emprendimiento masculino es ligeramente superior al femenino en Washtenaw, mientras que en Burgos se produce la situación inversa, son las alumnas las que muestran mayor deseo de emprender. No obstante, esta variable no ha resultado significativa en el interés en el emprendimiento (P-valor=0.34).

Estos resultados confirman el estudio de Díaz Casero, Sánchez y Postigo (2007) en las universidades de Extremadura y Portugal, donde el sexo del alumno no influye en la deseabilidad de crear una empresa. En cambio, contradice otros estudios como los de Fuentes y Sánchez (2010) en la Universidad de Córdoba o el de Barahona et al. (2006) en la Universidad de Valladolid, que si encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres.

Hay que tener en cuenta la franja de edad del presente estudio entre adolescentes de 13 a 17 años. Se trata de una edad relativamente temprana, comparada con los estudios anteriores. Una posible explicación a estas diferencias, la hallamos en que las jóvenes aún no están expuestas a los roles sociales y a los problemas de compatibilizar la vida familiar con una empresa propia, que pueden determinar el interés en emprender en mujeres adultas.

Analizado nuestro grupo de edad desde los 13 a 17 años, observamos una tendencia similar y estable durante todo el intervalo tanto en Michigan como en Burgos. Existe un



repunte a la edad de 16 años, y una ligera disminución a los 17 años, momento en el que muchos estudiantes deciden continuar sus estudios en la etapa superior y por tanto pueden ver el emprendimiento como una opción más a largo plazo.

Junto con el género de los estudiantes y su edad, se ha introducido como variable la renta disponible, para estudiar si tener una asignación semanal y disponer de dinero propio, influye en el interés por emprender. El resultado es que mientras en los estudiantes burgaleses no es significativo, sí lo es en el caso de los americanos. Una explicación a esta diferencia se encuentra en que, en el caso de los norteamericanos, son muchos los jóvenes que trabajan a partir de los 15 o 16 años, cuidando niños, paseando perros, dando clases o los fines de semana en negocios familiares (un porcentaje importante comienza a conducir a los 16 años). Por tanto, aunque no ha sido objeto de este estudio, al no haber consultado a los estudiantes sobre experiencias laborales, puede influir en que estos ingresos estén ligados a trabajos y sean estas primeras experiencias remuneradas, las que expliquen el interés por emprender.

### **10.3. Variables independientes: Formación empresarial**

Se considera que la educación empresarial mejora el emprendimiento a través de tres mecanismos diferentes. En primer lugar, a través de la provisión de habilidades instrumentales necesarias para poner en marcha y hacer crecer una nueva empresa (Honig 2004); en segundo lugar, a través de la mejora de la capacidad cognitiva de los individuos para comprender las variables implicadas en el reconocimiento y la evaluación de las oportunidades económicas (DeTienne, & Chandler 2004); y en tercer

lugar, a través de la mejora en las actitudes frente al emprendimiento (Peterman, & Kennedy 2003).

Liebenstein (1968) enfatizó el aspecto instrumental de la educación, señalando que la educación puede mejorar el emprendimiento ya que éste requiere de unas habilidades que la persona puede no poseer y la educación puede eliminar esos vacíos o lagunas.

Los resultados de la encuesta Gallup-HOPE 2011 muestra que un 87% de los estudiantes estadounidenses considera la educación empresarial como un factor clave y creen que a medida que crece la misma, crecen sus posibilidades de tener éxito (Gallup, 2013).

El 58% afirman poseer una cuenta bancaria y un 54% sostienen que en su centro escolar se les enseña sobre el dinero y la banca. La mitad de los estudiantes (50%) indican que su centro ofrece clases de cómo iniciar y administrar un negocio.

El índice también expone que los estudiantes de más edad, en la etapa de secundaria alta, tienen un mayor acceso a la educación de negocios y finanzas un 64%, y el porcentaje de los que responden que en su centro se ofrece educación sobre cómo iniciar y administrar un negocio asciende al 56%.

Nuestro estudio confirma que los alumnos que han cursado en sus currículos asignaturas vinculadas a la enseñanza empresarial, muestran un interés significativamente mayor hacia el emprendimiento que aquellos que no.

No sucede lo mismo respecto a las capacidades para el emprendimiento en el caso de Washtenaw. Si bien, los estudiantes afirman que existe una alta presencia en su

formación de estas capacidades (liderazgo, creatividad, capacidad comunicativa...) no se ha podido constatar que los alumnos que indican que estas capacidades están presentes en su formación en mayor medida, posean una inclinación mayor al emprendimiento que el resto. Sin embargo, en el caso de los estudiantes de Burgos, existe una clara relación entre presencia de capacidades para el emprendimiento e interés por emprender. Esta diferencia puede deberse a que estas capacidades se están impulsando sobre todo en las asignaturas de educación empresarial, mientras que en Michigan, su desarrollo no es específico de éste área de conocimiento.

Por lo que se refiere a las metodologías, en el condado de Michigan, las actividades prácticas, incluidas la creación y la dirección de empresas virtuales, o en ocasiones reales, como en la actividad de Lemonade Day están bastante extendidos. En las escuelas americanas, estas actuaciones se incorporan al currículo obligatorio en determinados cursos, mientras que en otros, se opta por actividades extracurriculares organizadas por entidades públicas o privadas, que cuentan con la educación empresarial entre sus objetivos.

El procedimiento Best, pone de relieve que existe un desfase entre los métodos de enseñanza que se consideran más eficaces para fomentar el espíritu empresarial en la educación profesional y los que se aplican actualmente en algunos países europeos, incluido España.

Pese a la amplia gama de herramientas pedagógicas existente, en general los métodos actuales se consideran anticuados y poco eficaces. Ello podría deberse a que no todos los profesores optan por métodos activos o a que no todos están

capacitados para seguirlos. Otro problema es la inexistencia de métodos interdisciplinarios de trabajo en proyectos concretos. La mayor parte de los profesores actuales no han recibido formación en espíritu empresarial; por lo tanto, puede que no sepan enfocar adecuadamente su enseñanza (Comisión Europea, 2009, p.8).

El informe de Gallup, es crítico con la experiencia laboral práctica que reciben los estudiantes estadounidenses. Sólo el 5% dice que actualmente están haciendo prácticas con una empresa local, mientras que aproximadamente uno de cada cinco estudiantes de 12 a 17 años dicen que trabajaron durante una hora o más, en un trabajo remunerado en la última semana (Gallup, 2013).

En nuestro estudio hemos confirmado la hipótesis tanto para el Condado de Washtenaw, como para Burgos, de que una metodología basada en casos prácticos influye de forma positiva en el interés por emprender, por lo que los esfuerzos de la comunidad educativa han de dirigirse a dar un soporte a los profesores, para poder hacer realidad estos métodos dentro y fuera del aula.

#### **10.4. Variables independientes: Actitud ante el emprendimiento**

Respecto a las *motivaciones* para emprender, no se detectan diferencias significativas a la hora de valorar los motivos que pueden llevar a la creación de una empresa propia. En ambas muestras la posibilidad de obtener mejores ingresos y la puesta en práctica de las propias ideas son los motivos más significativos. Destaca en la muestra tanto en los estudiantes estadounidenses (segundo motivo en importancia), como en los

españoles (primer motivo) el factor “ganar dinero”, reflejo de que los estudiantes ven cómo, en muchas ocasiones, los empresarios alcanzan un bienestar económico del que muchos asalariados no gozan.

En ambas muestras ocupa el último lugar la tradición familiar, no obstante este motivo recibe una valoración más alta en el caso de los españoles, que se ven más obligados o les resulta más atractivo, continuar un negocio familiar.

Por otra parte, otros dos motivos han llamado nuestra atención, contribuir al desarrollo económico y generar trabajos para otros, en ambos casos la valoración de los burgaleses está por encima de la de los estudiantes de Washtenaw. Una explicación puede deberse a la difícil situación económica que ha atravesado España, a la que los jóvenes no son ajenos y que despierta en ellos su solidaridad y sus ganas de constituir empresas, que mejoren las perspectivas del país.

Nuestro estudio, sin embargo, no ha podido confirmar que la educación empresarial influya en las motivaciones de los jóvenes para emprender y no se aprecia una mejora significativa en la inclinación hacia el emprendimiento por haber detectado una oportunidad económica, frente al emprendimiento por autoempleo.

Por lo que se refiere al *miedo a fracasar*, éste es un indicador que varía con la edad. Así el modelo GEM nos muestra como las personas más jóvenes (18 a 34 años) presentan un menor miedo al fracaso, posiblemente porque la propia juventud les hace ser más confiados al no haber sufrido fracasos anteriores, son más apasionados y confiados en sus capacidades y sus ideas y tienen menos cargas económicas y familiares que les hagan ser más cautelosos. Este miedo a fracasar sigue una tendencia al alza durante la

madurez y vuelve a disminuir para el grupo de población de mayor edad (55 a 64 años). Si bien la tasa de emprendimiento a dicha edad es inferior, los que emprenden tienen menos miedo al fracaso, dada su experiencia profesional. Por otra parte, tienen una solvencia económica que les permite fracasar sin que ello afecte su estabilidad. Por último, se trata generalmente de un emprendimiento que surge cuando se ve una oportunidad y no por necesidad.

Podría pensarse que la juventud no ve nada como inalcanzable, sobreestima sus capacidades y no se plantea el fracaso como una posibilidad. Para afianzar el esfuerzo y la perseverancia, se aconseja una valoración de las capacidades ligeramente superiores al desempeño real (Pajares, 1996). El estudiante sopesa las percepciones sobre su capacidad, la dificultad de la tarea, el esfuerzo necesario, la ayuda externa y las experiencias anteriores (Schunk, 1995). Sin embargo, nuestro estudio demuestra un elevado porcentaje de miedo al fracaso en los estudiantes burgaleses, que le otorgan una valoración media de 3.71, sobre 5, como obstáculo para emprender, casi un punto por encima de Washtenaw 2.75. Los estudiantes son conscientes de la dificultad de ser empresario y el pensamiento de no poder no alcanzar con éxito sus metas, puede frenar sus iniciativas.

Puede observarse que el miedo al fracaso es más patente en los estudiantes más jóvenes. Los más mayores, donde la educación empresarial está más extendida, se muestran más confiados. De esta forma, se confirma la influencia positiva de la educación empresarial, como factor que reduce el temor a fracasar. Este hallazgo está en consonancia con los estudios de Shane y Venkataraman (2000), que consideraron que una mayor educación incrementa el nivel de confianza y reduce el miedo al fracaso.

Los individuos mejor formados pueden entender que encontrarán trabajo por cuenta ajena fácilmente, si su negocio propio fracasa.

En lo que se refiere al miedo al fracaso por género, tampoco se aprecia un mayor índice de miedo en las jóvenes, ligeramente superior, 2.83, en el caso de Washtenaw e igual al de sus compañeros, 3.70, en el caso de Burgos.

Sin embargo, hemos visto, que en la muestra de GEM, el miedo al fracaso en las mujeres adultas es muy superior. Según Aponte (2002), las mujeres parecen menos dispuestas a asumir riesgos y su percepción de mayor responsabilidad en el cuidado del hogar les lleva a estar menos dispuestas a dedicar tiempo a un negocio propio. La juventud de las encuestadas, es posiblemente el motivo de que aún no vean como propios dichos roles.

Por último, en este apartado dedicado a la actitud, hemos comprobado un interés superior en emprender, en los jóvenes que tienen emprendedores cercanos en la familia. Este no es un aspecto en el que la educación empresarial pueda influir, pero si es interesante reflejar la importancia del mismo, pues pone de relieve como el poseer *modelos de referencia* a una temprana edad ayuda a fijar una imagen positiva del empresario.

En el estudio corrobora el llevado a cabo por Fuentes y Sánchez (2010) con alumnos de la Universidad de Córdoba, donde tener empresarios en la familia conlleva una intención emprendedora 1,967 veces superior en las mujeres y 1,871 veces superior en los varones, que en caso de no tenerlos. El resultado alcanzado en este trabajo también confirma el obtenido por Shinnar, Pruett y Toney (2009).

Por ello, es tan importante la educación empresarial, pues ofrecerá modelos de referencia positivos a aquellos estudiantes que no los tienen en el hogar.

### **10.5. Variables independientes: Condiciones marco**

En cuanto a los obstáculos para emprender, tanto para los españoles como para los norteamericanos, la *falta de capital* es la principal dificultad a la que se enfrenta el emprendedor. No se ha podido confirmar en nuestro estudio la hipótesis de que la educación empresarial, al aportar conocimiento a los estudiantes sobre temas como banca, financiación o acceso a recursos, mejore la percepción que los alumnos tienen sobre la falta de financiación como obstáculo al emprendimiento.

Lo mismo sucede para los planes de *apoyo a la creación y el crecimiento de empresas*. No se ha podido confirmar la hipótesis de que la educación empresarial ayude a los jóvenes a conocer mejor los planes institucionales de apoyo a los emprendedores y por tanto reduzcan su visión de la falta de apoyo institucional como un obstáculo al emprendimiento.

En cambio sí que es significativa la mejora de su percepción de los *trámites y la burocracia* a la hora de poner en marcha una empresa. La explicación a ello puede deberse a que tanto en el currículo de Washtenaw, como en el de Burgos, están presentes temas como las diferentes formas jurídicas que pueden adoptar las empresas, contabilidad, la gestión de recursos humanos, fiscalidad, etc. Un conocimiento, aunque sea básico, influye positivamente en que los jóvenes no vean



estos aspectos como una barrera para poner en marcha sus ideas a través de la creación de una empresa.

La *imagen negativa del empresario*, es tanto para los alumnos de Washtenaw, como para los de Burgos el menor de los obstáculos a la hora de emprender. En ambos casos hemos hallado una relación significativa entre la imagen que tienen del empresario y la presencia de educación empresarial en su formación. Posiblemente, influye en este aspecto las actividades que se realizan en las que son invitados empresarios locales para conversar con los alumnos, en las clases de ciencias sociales, marketing o emprendimiento.

En España la percepción que existe sobre el nivel de aceptación social de la figura del emprendedor entre los adultos es muy baja. Así, un 37,1% de los expertos GEM 2013 consideran las normas sociales y culturales como uno de los principales obstáculos para emprender en España.

Los alumnos burgaleses han valorado con un 2.58 la imagen negativa del empresario, frente a un 2.19 de los estudiantes americanos.

Desde una perspectiva de género, la percepción de las alumnas americanas de que existe una mala imagen del empresario es ligeramente superior 2.25, frente a un 2.17 de sus compañeros. En el caso español, mientras los chicos valoran este obstáculo con un 2.35, sube de forma preocupante, hasta el 2.83 en el caso de las estudiantes.

Igualmente, merece la pena destacar por relevante, el factor *apoyo familiar* que explica de forma significativa la propensión a crear empresas. No hay que olvidar que la

muestra está realizada entre menores de edad, por lo que la importancia que este colectivo da a este factor es determinante, y además muy interesante, porque mide la percepción que los estudiantes tienen de cómo su familia recibiría la idea de que ellos fueran emprendedores.

Se trata junto con el obstáculo de considerar que el empresariado tiene una imagen negativa, la que recibe una menor valoración por parte de los estudiantes de ambos territorios. Lo que puede interpretarse como que las normas culturales y sociales, medidas a través de estos indicadores, representan a los ojos de los alumnos, el menor obstáculo de todos los presentados a su consideración, pues entienden que tanto la sociedad, como su familia apoyarían su decisión de convertirse en empresarios.

## CAPÍTULO 11. CONCLUSIONES

Nuestro estudio pone de manifiesto que el interés por emprender de los estudiantes burgaleses de 13 a 17 años, es similar al de los americanos. Si bien, como hemos visto eso no se traduce posteriormente en una Tasa de actividad emprendedora similar en la edad adulta. Pero no hemos observado a esta edad diferencias significativas. Tampoco existen diferencias remarcables en cuanto a la intención de emprender en el futuro, por género. Tanto las jóvenes de Burgos como las de Washtenaw presentan unos niveles similares a los de sus compañeros. Tampoco hemos hallado que la edad, presente un efecto sobre la intención emprendedora, posiblemente debido a la escasa variabilidad de los individuos de la muestra.

Respecto a la hipótesis principal de este estudio, queda comprobado que la educación empresarial influye positivamente en el interés por emprender de los jóvenes, tanto en el caso de los estudiantes del condado de Washtenaw como en los de Burgos.

Los resultados muestran que, los individuos que han cursado asignaturas relacionadas con el emprendimiento como Iniciativa Emprendedora, Economía, Economía de la Empresa, Marketing, Finanzas o Emprendimiento presentan un interés en emprender superior al de aquellos alumnos que no han cursado dichas asignaturas.

Entendemos que el contenido de la asignatura de Iniciativa Emprendedora, es adecuado y se ajusta a la finalidad prevista. No obstante, se ha desaprovechado la oportunidad de la reforma de la Ley de Educación, para incorporar esta asignatura como una optativa, no sólo en los últimos cursos de Secundaria , sino también en

Bachillerato. En las dos asignaturas que se ofrecen en Bachillerato, Economía y Economía de la Empresa, como hemos apreciado al revisar el currículo y según se señala en el informe GEM España 2014, la enseñanza específica en emprendimiento es anecdótica, quedando esta etapa sin ningún tipo de formación en emprendimiento.

Consideramos correcto que la formación en contenidos emprendedores sea una materia de carácter optativo, mientras que por el contrario, una asignatura de finanzas personales debería formar parte del currículo obligatorio. Se trata de ir asumiendo que la educación financiera es una parte de la cultura básica de los ciudadanos, mientras que la educación para emprender no tiene porqué estar ligada a una especialidad concreta, sino que ha de tratarse de una asignatura optativa transversal disponible para todos los alumnos, durante los últimos cursos de Secundaria y también de Bachillerato, al igual que sucede en el condado de Washtenaw.

Respecto a la formación en emprendimiento en esta etapa de Secundaria, no hay que olvidar que la finalidad no es que se reciban todos y cada uno de los conocimientos que son necesarios para poner en funcionamiento una empresa, sino empezar a hablar de emprendimiento en las aulas. El objetivo es ofrecer una primera aproximación a dichos conceptos.

Es importante tener en cuenta la preparación de los profesores para impartir estas asignaturas con entusiasmo, ya que una mínima parte de ellos habrá sido emprendedor para hablar de su propia experiencia, por lo que se ha de proporcionar a los profesores el apoyo y la formación necesarios. La asignatura de Iniciativa Emprendedora podrá ser impartida por profesores de Economía, de Formación y Orientación laboral y de

Geografía e Historia (Real Decreto 1146, 2011). Los conocimientos y las actitudes del profesor son fundamentales para impartir la educación financiera de forma eficaz (Lucey & Giannangelo, 2006). Por ejemplo, Sosin, Dick y Reiser (1997) afirmaron que los profesores de Primaria y Secundaria que recibieron un curso de posgrado en Economía mostraron mayor confianza e interés a la hora de abordar con sus alumnos cuestiones financieras. Por tanto, este es un punto a tener en cuenta, no sólo por parte de las administraciones educativas, en su labor de formación permanente del profesorado, sino también por parte del resto de entidades públicas y privadas que fomentan el emprendimiento y que pueden dirigir sus propuestas al profesorado. Estaremos formando a los modelos de referencia de los alumnos.

Como hemos analizado, la LOMCE realiza una distribución entre: las asignaturas troncales donde se garantizan los conocimientos y competencias que permitan adquirir una formación sólida en aquellas asignaturas que deben ser comunes a todo el alumnado; las asignaturas específicas que permiten una mayor autonomía a la hora de fijar horarios y contenidos y el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica que supone el mayor nivel de autonomía, en el que las Administraciones educativas y en su caso los centros, pueden ofrecer asignaturas de diseño propio.

Esta nueva configuración curricular que recoge la LOMCE supone un importante incremento en la autonomía de las Administraciones educativas y de los centros, que pueden decidir las opciones y vías en las que se especializan. La norma pretende crear un sistema más flexible porque permite ajustar la oferta formativa y sus itinerarios a la demanda de las familias y a la proximidad de facultades o escuelas universitarias y

otros centros docentes, y favorece la especialización de los centros en función de los itinerarios ofrecidos.

Sin embargo, por lo que se refiere a Burgos, esta posibilidad no se ha plasmado en que los centros se especialicen, ni ofrezcan otras asignaturas electivas a sus estudiantes relacionadas con la Educación Empresarial, más allá de las recogidas como asignaturas específicas y que hemos analizado. El trabajo comparativo realizado con la oferta que existe en los centros educativos de Washtenaw, muestra numerosas opciones que pueden resultar muy atractivas para los estudiantes.

La oportunidad de realizar estas asignaturas con un carácter práctico con cursos fuera de las aulas de Bachillerato, bien en los propios centros de Formación profesional, en la Universidad (para determinados alumnos avanzados) o con formación on-line, son puertas a explorar para dar mayores oportunidades a los estudiantes y conseguir una mejor educación empresarial para el alumnado.

A la hora de trabajar las capacidades para el emprendimiento, hay que tener en cuenta, su carácter transversal y que el tiempo del profesor en el aula está muy limitado y sujeto a los currículos de las asignaturas, por tanto estas actividades deben ser diseñadas mediante la integración con otros temas en el aula (McCormick, 2009). El desarrollo de valores en la educación como el perder el miedo al error, las capacidades de comunicación o la asunción de riesgos deben estar incorporadas en todas las asignaturas, como formación integral del estudiante.

En el caso de Burgos se cumplen las expectativas, y los estudiantes en cuya formación las capacidades emprendedoras han tenido una presencia destacada, muestran una mayor orientación a la creación de empresas.

La capacidad de toma de decisiones es, por ejemplo, una de las habilidades que se trabaja insistentemente en la educación estadounidense y la expresión “Toma buenas decisiones” (Make right choices), adorna los pasillos de las escuelas del condado de Washtenaw. Los alumnos han de atreverse a encarar los problemas y buscar soluciones y han de aprender a aceptar las consecuencias de sus propias elecciones. Esta capacidad se trabaja tanto en el área de economía, como en el de química o el de salud e higiene.

Respecto a las metodologías, se hace necesario la introducción de tecnologías innovadoras que promuevan el pensamiento creativo, el estudio de casos prácticos la resolución de problemas y la colaboración con empresas para poder ofrecer a los estudiantes un aprendizaje con experiencias reales.

Propuestas como las del Banco en la escuela, ofrecen a los niños la oportunidad de practicar el manejo de dinero con sus propias cuentas on line (Johnson & Sherraden, 2007). Herramientas como Adwords de Google, pueden suponer un acercamiento atractivo al marketing on-line. Programas como el de “sombra de un empresario”, prácticas semanales en empresas, colaboraciones en tareas de marketing, gestión del tiempo o recursos humanos en ONGs, resultan formas eficaces de educación financiera.

La presente investigación confirma la hipótesis de que las metodologías basadas en ejercicios prácticos explican de forma significativa la propensión a emprender.

También se ha confirmado en este estudio, que la educación empresarial influye muy positivamente en reducir el miedo de los jóvenes a fracasar con su iniciativa empresarial.

Existe en España la opinión de que nuestra visión del fracaso es peor que en otros países (Javier Regueira, 2013), en concreto en Estados Unidos donde haber fracasado con anterioridad en un negocio, es ante los ojos de los inversionistas, un factor positivo pues denota una experiencia y haber tenido la oportunidad de aprender de los propios errores.

También es cierto que en las escuelas estadounidenses, la motivación de los estudiantes es uno de los ejes del sistema educativo y el sistema es muy flexible, a la hora de permitir a los alumnos cambiar una asignatura que han empezado a cursar y no les satisface, o rehacer un examen en él que no han obtenido la calificación esperada o corregir en casa los errores del examen para obtener una puntuación adicional. Estos son ejemplos en los que no se castiga el error, sino que, buscando el aprendizaje, se brindan segundas oportunidades con facilidad. Incluso hay profesores que llevan un listado de errores cometidos intentando hacer cosas nuevas y celebran en clase la fiesta de los 100 errores.

Por otra parte, al hablar a los jóvenes de emprendimiento, también se les habla de fracaso y al poner por ejemplo a reconocidos emprendedores de éxito como Bill Gates, se les explica cómo su primera empresa Traf-O-Data fue un fracaso o el caso de James



Dyson, que antes de inventar el aspirador sin bolsa que le convirtió en multimillonario, creó 5.127 prototipos que pudieron considerarse un fiasco. El mensaje que buscan transmitir es el de Thomas Edison cuando dijo “yo no he fracasado, he encontrado 10.000 formas que no funcionan” (Suárez, 2012).

Esta diferente percepción del fracaso como obstáculo a emprender, entre los estudiantes de Burgos y los de Washtenaw, sea quizá el rasgo donde más se han distanciado las dos muestras y es un preludio de los datos del GEM que muestran que un 49% de la población adulta de Castilla y León, considera el miedo a fracasar un obstáculo, frente al 34% de Michigan. Identificada la Educación empresarial como un factor que influye en la reducción de este obstáculo, se hace necesario trabajar con la totalidad del alumnado en mejorar este aspecto.

Por lo que se refiere a las condiciones marco y a los obstáculos que los estudiantes ven para emprender, no hemos apreciado importantes discrepancias en cuanto al orden de importancia asignado por los jóvenes americanos y burgaleses. Para ambos la falta de financiación es la principal dificultad a la que se enfrenta el emprendedor. No es de extrañar pues este estudio, se realiza en un contexto económico en que el Estado de Michigan acaba de superar la bancarrota de su capital Detroit y en España, el crédito bancario para los emprendedores es muy escaso y se acusa una falta grave y persistente de inversores informales y de otros inversores de capital semilla (ASCRI, 2012).

La educación empresarial no se ha mostrado relevante a la hora de mejorar esta visión sobre la financiación, ni tampoco mejora la percepción que los alumnos tienen de los

apoyos institucionales, pero sí explica que no consideren que los trámites para poner en funcionamiento una empresa, puedan ser un obstáculo que frene sus intenciones.

Uno de los factores positivos de nuestro análisis, es que la mayor parte de los alumnos no entiende que haya una imagen negativa del empresario, aún así, la educación empresarial se ha mostrado significativa a la hora de reducir este obstáculo. No obstante, en el caso de los burgaleses, existe una importante diferencia por sexos en esta variable. Un preocupante 34.1 % de chicas señalan la mala imagen del empresario como obstáculo que puede frenar su decisión de emprender. Una explicación posible a este hecho, comentada en la Conferencia de Mujeres Empresarias (2009) es la falta de percepción de un modelo de empresaria femenina de éxito que sirva de referente a las estudiantes. Esto pone encima de la mesa, que es necesario incrementar la proyección y el prestigio de esta figura y buscar modelos de empresaria femenina que mejore estos modelos de referencia.

El apoyo familiar se trata de un factor determinante porque los alumnos que indicaron que el no recibir apoyo familiar supone un obstáculo para crear una empresa, mostraron valores más bajos de interés en el emprendimiento, un 3.0 (frente al 3.51 general) en Washtenaw y un 2.57 (frente al 3.37 general) en Burgos. La familia se convierte en un factor muy poderoso ya que en muchas ocasiones es la primera fuente de financiación del proyecto, sobre todo en el caso de los jóvenes emprendedores cuyo acceso a fuentes ajenas es complicado. No se han apreciado en este estudio diferencias en cuanto el apoyo que recibirían los estudiantes en función del género, ellas se ven igual de apoyadas que ellos, en su posible intención de crear una empresa.

Esta reflexión abre un campo nuevo en el entorno de la educación empresarial, el de la educación empresarial de los padres. El estudio realizado demuestra que uno de los factores que más condiciona el emprendimiento es el apoyo familiar, no sólo porque pueda implicar un aporte económico a la inversión inicial, sino simplemente el respaldo de los familiares al considerar el emprendimiento como una buena carrera profesional. Posiblemente la importancia de este factor disminuya con la edad, en la medida que el joven se convierte en adulto y toma sus propias decisiones vitales.

Por otra parte, es interesante incentivar las conversaciones tanto dentro del aula como en el entorno familiar, sobre el dinero en general. Por lo que se refiere, al entorno familiar, es importante que los padres hablen con sus hijos sobre la administración del dinero. Grinstein–Weiss, Spader, Yeo, Freeze y Taylor (2009) encontraron una correlación significativa entre los padres que hablan con sus hijos sobre la gestión del dinero y un comportamiento financiero reflexivo en la edad adulta.

El estudio pone de manifiesto que los estudiantes con antecedentes empresariales en la familia, no sólo muestran más interés en emprender, sino que además se sienten más apoyados. Regresamos a la importancia de los modelos de referencia y por tanto, a la necesidad de introducir dichos modelos en la escuela, para que todos los alumnos, y especialmente aquellos que no están expuestos a ellos en el hogar, puedan estarlo dentro del aula. Métodos como las charlas de empresarios en el centro, entrevistas a empresarios por video-conferencia, lecturas de artículos de periódicos o revistas sobre emprendedores, visitas a empresas, etc. pueden ayudar en esta tarea.

Para finalizar, podemos concluir que se confirma la influencia positiva de la educación empresarial en varios aspectos. En primer lugar, como factor que reduce el temor a fracasar en los estudiantes a la hora de poner en marcha una iniciativa empresarial. Asimismo, se constata que una educación basada en métodos prácticos que desarrollen la capacidades emprendedoras, mejoran el interés en emprender. Por último, en el estudio se plasma que los estudiantes con una educación empresarial más avanzada, tienen una mejor imagen del empresariado y una menor percepción de la burocracia como obstáculo a la hora de crear una empresa. Estos resultados se comprueban tanto en el caso de los alumnos de Michigan como en los de Burgos. Por tanto, se confirma la hipótesis de que la educación empresarial influye positivamente en el interés por emprender de los estudiantes.

## CAPÍTULO 12. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

### 12.1. Delimitaciones del estudio

La investigación presenta seis delimitaciones a tener en cuenta.

- En primer lugar, los conceptos teóricos empleados, como educación empresarial, espíritu emprendedor, etc. realizados a través de la revisión de la literatura existente sobre el tema.
- En segundo lugar, la propia limitación territorial de la provincia de Burgos, en Castilla y León (España) y el condado de Washtenaw en Michigan, (Estados Unidos de América).
- En tercer lugar, la edad de los estudiantes que participan en el estudio de 13 a 17 años, pertenecientes por tanto a una etapa pre-universitaria.
- En cuarto lugar, el marco temporal, pues este estudio refleja el estado actual de la educación empresarial tomando como referencia el curso académico 2013/2014, previo a la implantación de la LOMCE.
- En quinto lugar, el propio cuestionario que ha servido de base para este trabajo, y cuya comprensión ha resultado complicada para los estudiantes más jóvenes.
- Por último, las variables identificadas, con las que se han obtenido los datos que responderán a las hipótesis planteadas.

## 12.2. Futuras líneas de investigación

Varias cuestiones han surgido en el curso de esta investigación que valdría la pena investigar más a fondo.

En primer lugar, es necesario profundizar en qué momento surgen estas diferencias por género en el interés por emprender, que otros estudios han puesto de manifiesto y que este estudio no ha encontrado en las edades de 13 a 17 años.

Puesto que es un hecho que las mujeres adultas emprenden en sectores más tradicionales, sería interesante analizar en qué sectores desearían emprender los alumnos de Secundaria y observar si, ya en esta edad temprana, existen diferencias por género.

Sigue siendo importante investigar en las metodologías de enseñanza porque ahí estará la clave del éxito. Se precisan investigaciones que sigan en el tiempo a alumnos que posteriormente se conviertan en emprendedores, para conocer cuales de las enseñanzas recibidas en la etapa escolar, les han resultado más útiles a la hora de emprender.

Son necesarios estudios para determinar la mejor edad para iniciar la formación empresarial tanto formal como informal. Hemos visto que en Washtenaw en los cursos de segundo y quinto de Primaria ya existen actividades para alumnos de corta edad. ¿Es útil? De obtener una respuesta positiva, algunos de estos ejemplos podrían ser trasladables a las aulas españolas.

Otras posibles futuras líneas de investigación pasarían por analizar la evolución de los estudiantes que han cursado la asignatura de Iniciativa emprendedora, para determinar si presentan unos índices de creación de empresas mayores que los de sus compañeros que no la cursaron.

---

En el tablero de ajedrez del emprendimiento nos encontramos con diferentes figuras y ningún jugador experimentado despreciará ninguna de ellas.

Tendremos emprendedores que han hallado una oportunidad de negocio y están dispuestos a aprovecharla, son los alfiles y torres, firmes y seguros de su trayectoria y de su proyecto. Encontraremos también caballos creativos, capaces de reinventarse y ver las oportunidades no sólo en su sector sino en los adyacentes. Nos dejaremos deslumbrar por las innovadoras y poderosas reinas, fuertes en los sectores tecnológicos y productivos. Protegeremos a nuestros reyes, que se mueven lentamente, pero a paso seguro en sectores tradicionales y por último, caminarán por el tablero los emprendedores por pura necesidad, simple peones en este juego, pero que serán indispensables para muchas de las jugadas y ...¿quién sabe si algún día, según avance la partida, no se convertirán en reinas?

Nuestra misión es la de formar jóvenes que se interesen por sentarse a jugar. Además hay que dotarles de los conocimientos necesarios para que conozcan las reglas y sepan moverse por este arriesgado tablero. Para ello, tienen que percibir que tienen una oportunidad de negocio y de éxito.

Para sentarse a jugar, hay que saber de antemano, que se puede ganar.



## FUENTES DOCUMENTALES

### 1. Normativa Legal

- Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho de Educación (LODE).
- Real Decreto 2377/1985, de 18 de diciembre, por el que se aprueba el reglamento de normas básicas sobre conciertos educativos (BOE 310/85 de 27 de diciembre de 1985).
- Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- Ley Orgánica 9/1995 sobre la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros.(LOPEG).
- Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (LOCE).
- ORDEN EDU/1170/2004,de 13 de julio, por la que se establece la asignatura optativa de Educación Secundaria Obligatoria «Iniciativa emprendedora» y se aprueba su currículo.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Real Decreto 1631/ 2006, de 29 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanza mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.

- Decreto 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.
- Decreto 42/2008, de 5 de junio, por el que se establece el currículo de Bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.
- Real Decreto 1146/2011, de 29 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, así como los Reales Decretos 1834/2008, de 8 de noviembre, y 860/2010, de 2 de julio, afectados por estas modificaciones.
- Ley 5/2013, de 19 de junio, de Estímulo a la Creación de Empresas en Castilla y León.
- RESOLUCIÓN de 30 de agosto de 2013, de la Dirección General de Política Educativa Escolar, por la que se dispone la publicación de la Instrucción de 30 de agosto de 2013 de esta Dirección General por la que se establecen orientaciones pedagógicas y se determinan las actuaciones, dirigidas a fomentar la cultura emprendedora, que los centros sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León que impartan educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato deberán realizar a partir del curso 2013-14.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.
- Resolución de 12 de febrero de 2014, de la Dirección General de Política Educativa Escolar de Castilla y León determina la relación media alumno/profesor

por unidad escolar para los centros docentes concertados.

- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Constitution of the State of Michigan of 1963.
- BUSINESS CORPORATION ACT, Act 284 of 1972.
- THE REVISED SCHOOL CODE (EXCERPT), Act 451 of 1976.
- Michigan strategic fund act, 1984 PA 270, MCL 125.2001 to 125.2094.
- Michigan Economic Growth Authority Act, 1995 PA 24, MCL 207.801 to 207.810.
- CAREER AND TECHNICAL PREPARATION ACT, Act 258 of 2000.
- SCHOOL BOND QUALIFICATION, APPROVAL, AND LOAN ACT, Act 92 of 2005.
- MCL 380.1278a, MCL 380.1278b Michigan Merit Curriculum Law (MMC) 20 de Abril del 2006.
- EXECUTIVE REORGANIZATION ORDER (EXCERPT) E.R.O. No. 2010-8, 18 de Octubre del 2010.
- ENTREPRENEUR-IN-RESIDENCE ACT, Act 393 of 2014.

## 2. Bibliografía

- ABC (30 de Abril de 2013). Un nuevo tejido industrial para armar la recuperación. *ABC*. Recuperado el 5 de Marzo del 2015 de <http://www.abc.es/economia/20130930/abci-nuevo-tejido-industrial-para-201309301838.html>.
- Acs, Z.J., & Audretsch, D.B. (1989). Small firm entry in manufacturing. *Economica*, 56, 255-265.
- Acs, Z., Dana L.P., & Jones M. (2003). Towards new horizons: The internationalization of entrepreneurship. *Journal of International Entrepreneurship*, 1, 5-12.
- Acs, Z., Audretsch, D.B., Braunerhjelm, P., & Bo Carlsson (2005). *The Knowledge Spillover Theory of Entrepreneurship*. Recuperado el 10 de Septiembre del 2014 de <http://www.indiana.edu/~idsspea/papers/ISSN%2005-11.pdf>.
- Adecco (2015). *II Encuesta Adecco Jóvenes Emprendedores*. Recuperado el 5 de Agosto del 2015 de [http://www.adecco.es/\\_data/NotasPrensa/pdf/661.pdf](http://www.adecco.es/_data/NotasPrensa/pdf/661.pdf).
- Agarwal, R., Audretsch, D.B., & Sarkar MB. (2007). The process of creative construction: Knowledge spillovers, entrepreneurship, and economic growth. *Strategic Entrepreneurship Journal* 1(3-4), 263-286.
- Agencia Tributaria (2014). *Obligaciones fiscales y tributaries de los empresarios y profesionales residentes en Espana*. Recuperado el 10 de Mayo del 2015 de [http://www.agenciatributaria.es/AEAT.internet/Inicio/\\_Segmentos\\_/Empresas\\_y\\_](http://www.agenciatributaria.es/AEAT.internet/Inicio/_Segmentos_/Empresas_y_)

profesionales/Empresarios\_individuales\_y\_profesionales/Empresarios\_individuales\_y\_profesionales.shtml.

Ahlstrom, D., & Bruton, G.D., (2006). Venture capital in emerging economies. Networks and institution change. *Entrep. Theory Pract*, 30 (2), 299-320.

Aignerren, M. (2010). *Técnicas de medición por medio de Escalas*. Centro de Estudios de Opinión. Recuperado el 3 de Marzo del 2015 de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/6552/6002>.

Ajzen, I., & Madden, J. T. (1986). Prediction of goal directed behaviour; attitudes, intentions and perceived control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 253-274.

Ajzen, I. (1987). Attitudes, traits, and actions: Dispositional prediction of behavior in personality and social psychology. En: Berkowitz, L. (Ed.). *Advances in experimental social psychology*, 20, 1-63. New York: Academic Press.

Aldecoa, J.A. y Valero, D (2013). Los efectos de la crisis en los sistemas de pensiones. *Boletín de Estudios Económicos*. 210, 519-542.

Ann Arbor News (27 de Marzo de 2013). *Ann Arbor News*. Recuperado el 10 de Octubre del 2014 de <http://annarbor.com>.

Ann Arbor Public Schools (2015). *Social Studies*. Recuperado el 10 de Enero del 2015 de <http://www.a2schools.org/Page/588>.

Arranz, P., Jiménez, A., Jiménez, J. y Palmero, C. (2008). *Sistemas de garantía de la calidad en los estudios universitarios del ámbito de la empresa*, 2, pp. 153-175.

ASCRI. (2012). *Impacto Económico y Social del Capital Riesgo*. Informe del 2012. Recuperado el 10 de Agosto del 2015 de <http://www.ascricri.org/wp-content/uploads/2015/05/Informe-impacto-2012.pdf>.

Ashby, J. S., Schoon, I., & Webley, P. (2011). Save Now, Save Later? Linkages Between Saving Behavior in Adolescence and Adulthood. *European Psychologist*, 16(3), 227-237.

Audretsch D.B. (2003). *Entrepreneurship a survey of the literature*. Enterprise Directorate-General European Commission. Enterprise papers 14. Recuperado el 25 de Marzo del 2014 de [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCIQFjAAahUKEwiK3MaNwLDHahXGf51KHbRiAfk&url=http%3A%2F%2Fec.europa.eu%2Fenterprise%2Fnewsroom%2Fcf%2F\\_getdocument.cfm%3Fdoc\\_id%3D1837&ei=5AbSVYraNMb\\_yQS0xYXIDw&usq=AFQjCNEsxOBOYWLoGr-kTs3n4SI93VBoMg&sig2=fMkcCLAndcaJPx4P62zkEQ&bvm=bv.99804247,d.aWw](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCIQFjAAahUKEwiK3MaNwLDHahXGf51KHbRiAfk&url=http%3A%2F%2Fec.europa.eu%2Fenterprise%2Fnewsroom%2Fcf%2F_getdocument.cfm%3Fdoc_id%3D1837&ei=5AbSVYraNMb_yQS0xYXIDw&usq=AFQjCNEsxOBOYWLoGr-kTs3n4SI93VBoMg&sig2=fMkcCLAndcaJPx4P62zkEQ&bvm=bv.99804247,d.aWw).

Audretsch, D. B., Grilo, I., & Thurik, A. R. (2007). Explaining entrepreneurship and the role of policy: A framework. In D. B. Audretsch, I. Grilo, , & A. R. Thurik (Eds.), *The handbook of research on entrepreneurship policy* (pp. 1–17). Cheltenham, UK: Edward Elgar.

- Autio, E. (2005). Creative tension: The significance of Ben Oviatt's and Patricia McDougall's article "towards a theory of international new ventures". *Journal of International Business Studies*, 36(1), 9-19.
- Banco Mundial (2014). *Women, Business and the Law 2014. Removing Restrictions to Enhance Gender Equality*. Recuperado el 22 de Enero del 2015 de <http://wbl.worldbank.org/~//media/FPDKM/WBL/Documents/Reports/2014/Women-Business-and-the-Law-2014-FullReport.pdf>.
- Barahona, J., Cruz, N., & Escudero, A.I. (2006). Education and training as non-psychological characteristics that influence university students' entrepreneurial behaviour. *Journal of Entrepreneurship Education*. The DreamCatchers Group, LLC. Volume 9. Recuperado el 18 de Noviembre del 2014 de <http://www.freepatentsonline.com/article/Journal-Entrepreneurship-Education/166778831.html>.
- Bates, T. (1995). Self-employment entry across industry groups. *Journal of Business Venturing*. 10,(2), 143-156.
- Batista, R.M., Fernández-Laviada, A., Medina, M.P., Esteban N.N., Rueda, I. & Sánchez L. (2014). *Monográfico: Educación en emprendimiento. Global Monitor Entrepreneurship. Informe España 2014*. Recuperado el 10 de Junio del 2015 de [http://www.gem-spain.com/wp-content/uploads/2015/04/GEM\\_es\\_2014.pdf](http://www.gem-spain.com/wp-content/uploads/2015/04/GEM_es_2014.pdf).
- Batty, M., Collins J. M., & Odders-White E. (2014). *Experimental Evidence on the Effects of Financial Education on Elementary School Students. Knowledge, Behavior,*

*and Attitudes*. Recuperado el 12 de Mayo del 2015 de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/joca.12058/full>.

Baughn, C. C., Chua, B. L., & Neupert, K. E. (2006). The normative context for women's participation in entrepreneurship: a multicountry study. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 30(5), 687-708.

Baumol, W.J. (1990). Entrepreneurship. Productive, unproductive and destructive. *Journal of Political Economy*, 98 (5), 893-921.

Baumol, W.J. (2004). *The free-market innovation machine: Analyzing the growth miracle of capitalism*. Princeton University Press: Princeton.

Baumol, W.J., & Strom, R.J. (2007). Entrepreneurship and economic growth. *Strategic Entrepreneurship Journal* 1(3-4), 233-237.

Becker, G.S. (1964). *Human capital*. University of Chicago Press. Chicago.

Berger, P. y Luckman, T. (1984). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Buenos Aires: 2, pp. 164-185.

Bernheim B.D., Garret, D.M. & Maki, D.M. (1997). *Education and Saving: the long-term effects of High School financial curriculum mandates*. National Bureau of Economic Research. Working paper 6085. Recuperado el 12 de Enero del 2015 de <http://www.nber.org/papers/w6085.pdf>.



- Blenker, P., P. Dreisler, H. M. Faergemann, & J. Kjeldsen (2008). A Framework for Developing Entrepreneurship Education in a University Context. *Int. J. Entrepreneurship and Small Business*, 5, 45-63.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Trans. Gino Raymond and Matthew Adamson. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burnett, D. (2000) *The Supply of Entrepreneurship and Economic Development*. *Technopreneurial.com*. Recuperado el 19 de Noviembre del 2013 de <http://technopreneurial.com/articles/supply.asp>.
- Cabana, R., Cortes I., Plaza, D., Castillo, M. & Alvarez A. (2013). Análisis de Las Capacidades Emprendedoras Potenciales y Efectivas en Alumnos de Centros de Educación Superior. *Journal Technology Managment e Innovation*, 8, Issue 1. Desargado el 12 de Noviembre del 2014 de <http://www.scielo.cl/pdf/jotmi/v8n1/art07.pdf>.
- Calderon, V. J. (2011). *U.S. students' entrepreneurial energy waiting to be tapped*. Gallup. Recuperado el 10 de Agosto del 2015 de <http://www.gallup.com/poll/150077/Students-Entrepreneurial-Energy-Waiting-Tapped.aspx>.
- Cantillon, R. (1755). *Ensayo sobre la naturaleza del comercio en general*. Recuperado el 10 de Agosto del 2013 de [www.eumed.net/coursecon/economistas/textos/cantillon\\_Naturaleza.htm](http://www.eumed.net/coursecon/economistas/textos/cantillon_Naturaleza.htm).

Casas, F. (1989). *Técnicas de Investigación social: los indicadores sociales y psicosociales*. Barcelona: PPU.

Castilla y León Económica (2010) Revista Febrero 2010.

CEEI Burgos (2015). Centro de Empresas. Recuperado el 5 de Mayo del 2015 de <http://ceeiburgos.es/vivero-de-empresas>.

Chein, I. (1948). Behavioral theory and the behavior of attitude: some critical comments. *Psychology Revue*, 55, 175-188.

Clancy, S. (2005). "¿Por qué no hay más mujeres en la cima de la escala corporativa: debido a estereotipos, a diferencias biológicas o a escogencias personales?". En: Academia. *Revista Latinoamericana de Administración*, CLADEA, 2007-38, 1-8.

Clarysse, B., & Bruneel, J. (2007). Nurturing and growing innovative start-ups: The role of policy as integrator. *R&D Management*, 37(2), 139–149.

Coduras, A., Levie, J., Kelley, D., Saemundsson, R., Schott, T. & GERA (2010). *Global Entrepreneurship Monitor Special Report: A Global Perspective on Entrepreneurship Education and Training*.

Comisión Europea (1993). Growth, competitiveness, employment. The challenges and ways forward into the 21st century. *Boletín de las Comunidades Europeas* 3/93.

Comisión Europea (2009). *Proyecto de Procedimiento BEST. El espíritu empresarial en la Educación y Formación Profesional*. Dirección General de Empresa e Industria.

Comisión Europea (2012). *Entrepreneurship Education at School in Europe*. National Strategies Curricula and Learning Outcomes.

Comisión Europea (2013). *Entrepreneurship 2020 Action Plan. Reigniting the entrepreneurial spirit in Europe*. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 09.01.2013.

Conferencia de Mujeres Empresarias (2009). *Conclusiones del Taller 3: Fomento del emprendizaje femenino*, febrero 2009.

Cuadrada, C. (2014). *Aportaciones a la visión de la pobreza en la Baja Edad Media*. *Espacio, Tiempo y Forma Serie III Historia Medieval*. 28: 275–301 Recuperado el 25 de Agosto del 2015 de [http://e-espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:ETFserieIII-2015-287100/Aportaciones\\_a\\_la\\_vision\\_de\\_la\\_pobreza.pdf](http://e-espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:ETFserieIII-2015-287100/Aportaciones_a_la_vision_de_la_pobreza.pdf).

Dau, L.A. & Cuervo-Cazurra A, (2009). *Structural reform and entrepreneurship*. Comunicación presentada en el 35 EIBA Annual Conference en Valencia (España).

Davidsson, P., & Henrekson, M. (2002). Determinants of the prevalence of start-ups and high-growth firms. *Small Business Economics*, 19(2), 81–104.

- Davidsson, P., & Honig, B. (2003). The role of social and human capital among nascent entrepreneurs. *Journal of Business Venturing*, 18(3), 301-331.
- De Andrés P., & Rodríguez J.A. (2009). *Monitoring or advising boards?*. Working Paper.
- Delmar, F., & Davidsson, P. (2000). Where do they come from? Prevalence and characteristics of nascent entrepreneurs. *Entrepreneurship & Regional Development*, 12(1), 1-23.
- DeMartino R., & Barbato, R. (2003). Differences between women and men MBA entrepreneurs: exploring family flexibility and wealth creation as career motivators. *Journal of Business Venturing*, 18, 815-832.
- DeTienne, D., & Chandler, G. (2004). Opportunity identification and its role in the entrepreneurial classroom: A pedagogical approach and empirical test. *Academy of Management Learning and Education*, 3(3), 242–257.
- Deziner Software (2014). How Intercept™ Can Help You Get Angel Investors. Recuperado el 3 de Febrero del 2015 de <https://www.dezinersoftware.com/angel-investors/>.
- Díaz Casero, J.C, Sánchez, M.C. & Postigo, M.V. (2007). Mujer y creación de empresas en Extremadura: un análisis comparativo. En Ayala Calvo, J.C. (ed). *Conocimiento, innovación y emprendedores, camino al futuro*.
- Dimitratos, P. & Jones, M. (2005). Future directions for International entrepreneurship research. *International Business Review*, 14 (2),119-128.

Dirección General de Presupuestos y Estadísticas de Junta de Castilla y León (2015).

*Principales magnitudes económicas y laborales*. Recuperado el 3 de Abril del 2015 de <http://www.estadistica.jcyl.es>.

Drucker, P. (1985). *La innovación y el empresario innovador*. Barcelona:Edhasa (pp. 25-26; 35-44).

Dyer, G. (1993). Toward a theory of entrepreneurial careers. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 19 (2), 7-21.

Eddleston, K., & Powell, G. (2008). The role of gender identity in explaining sex differences in business owners' career satisfier preferences. *Journal of Business Venturing*, 23(2), 244-256.

El Economista (12 de Abril de 2013). Jóvenes empresarios piden a Wert crear una Mesa de Educación Emprendedora. *El Economista*. Recuperado el 15 de Agosto del 2013 de <http://www.eleconomista.es/gestion-empresarial/noticias/4742863/04/13/Jovenes-empresarios-piden-a-Wert-crear-una-Mesa-de-Educacion-Emprendedora.html#.Kku8rQ2N3dRoapi>.

Evans, D.S., & Jovanovic, B. (1989). An estimated model of entrepreneurial choice under liquidity constraints. *Journal of Political Economy*, 97(4), 808-827.

Fernandes, D., Lynch, J.G. & Netemeyer Jr.J.G. (2014). *Financial Literacy, Financial Education and Downstream Financial Behaviors*. Recuperado el 2 de Junio del 2015 <http://ssrn.stanford.edu/delivery.php?ID=308111088105096100093005012099109007054027040080070045096086029073000>

0681261200140021260261160290490960000760210850921250981070160360  
 3604803508110211909302608607006802202307500212112510310512608800  
 4118026091094005091029064097096083105081124092124096115&EXT=pdf.

ESADE (2011) *Libro blanco del de la iniciativa emprendedora en España*, Madrid.

Expansión Datosmacro (2015). Comparar economía países: Estados Unidos vs España.

Recuperado el 3 de Abril del 2015 de  
<http://www.datosmacro.com/paises/comparar/usa/espana?sc=XE15>.

Fayolle, A., Vernier, A., & Djiane, B. (2004). Les jeunes diplomes de l'enseignement superieur sont-ils des createurs d'entreprise comme les autres?. *Gestion 2000*, 22(5), 39-56.

Feldman, H.D., Koberg, C.S. & Dean, T.J. (1991). Minority small business owners and their paths to ownership. *Journal of Small Business Management*, 29, 12-27.

Fernández, V. (12 de Mayo de 2015). Llega la Feria de Pequeños Emprendedores de la Fundación Caja Rural. *Burgos TV*. Recuperado el 25 de Mayo del 2015 de  
<http://www.burgostv.es/noticias/2015/05/12/llega-la-feria-de-pequenos-emprendedores-de-la-fundacion-caja-rural#sthash.17O7m8JR.dpuf>.

Fiess, N.M., Fugazza, M., & Maloney, W.F. (2010). Informal self-employment and macroeconomic fluctuations. *J. Dev. Econ*, 91, 211-226.

Fischer, E., & Reuber, A. R. (2003). Support for rapid-growth firms: A comparison of the views of founders, government policymakers, and private sector resource providers. *Journal of Small Business Management*, 41(4), 346–365.

Formichella, M. (2004). *El concepto de emprendimiento y su relación con la educación, el empleo y el desarrollo local*. Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria. Buenos Aires. Recuperado el 4 de Octubre del 2014 de <http://municipios.unq.edu.ar/modules/mislibros/archivos/MonografiaVersionFinal.pdf>.

Foro Económico Mundial (2009). *Iniciativa Mundial de Educación*. Recuperado el 2 de febrero del 2015 de [http://www.weforum.org/pdf/GEI/GEI\\_Annual\\_Report\\_2009.pdf](http://www.weforum.org/pdf/GEI/GEI_Annual_Report_2009.pdf).

Friedman, H.H. (2001). The Impact of Jewish Values on Marketing and Business Practices. *Journal of Macromarketing*, 21.

Fuentes García, F. J. & Cañizares, S. M. S. (2010). Análisis del perfil emprendedor : una perspectiva de género. *Estudios de Economía Aplicada*, 5731, 1-28.

Fulton, G. & Grimes, D. (2013). Informe Económico de la Universidad de Michigan, para el periodo 2013-2015. *Annarbornews*. 27 de marzo del 2013.

Fundación INCYDE (2015). *Proyecto emprendimiento femenino en sectores económicos emergentes y nuevas oportunidades de mercado*. Recuperado el 2 de Junio del 2015 de <http://www.incyde.org/proyecto/proyecto-emprendimiento-femenino-en-sectores-economicos-emergentes-y-nuevas-oportunidades-de-mercado-2015>.

Gallup (2013). *The 2013 Gallup-Hope INDEX*. Recuperado el 12 de Febrero del 2015 de [https://www.operationhope.org/images/uploads/Files/2013galluphope\\_report.pdf](https://www.operationhope.org/images/uploads/Files/2013galluphope_report.pdf).

- Garagorri, X. (2009). ¿Espíritu emprendedor o empresarial? *Aula de Innovación Educativa. Competencia en iniciativa y espíritu emprendedor*, 182, 8-12.
- García Garrido, J.L. (1991). *Fundamentos de Educacion Comparada*. Madrid, Dikynson.
- García Garrido, J.L. (1997). *Revista Española de Educación Comparada*, 3: 61-81.
- García, F. & Marco, B. (1999). *La creación de nuevas empresas como motor generador de riqueza y bienestar económico: factores de éxito y fracaso*. IX Congreso Nacional de ACEDE, Burgos.
- Gatewood, E. (1993). The Expectancies in Public Sector Venture Assistance. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 17, 91–95.
- Gauthier, J.F. (2006). *The content of secondary Education around the world: Present position and strategic Choices*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Ginebra.
- GEM Castilla y León (2013). *Global Monitor Entrepreneurship. Informe Castilla y León 2013*. Recuperado el 10 de Diciembre del 2014 de [http://www.gem-spain.com/wpcontent/uploads/2015/03/Informes%202013/gem\\_2013\\_informe\\_castilla\\_y\\_leon.pdf](http://www.gem-spain.com/wpcontent/uploads/2015/03/Informes%202013/gem_2013_informe_castilla_y_leon.pdf).
- GEM España (2013). *Global Monitor Entrepreneurship. Informe España 2013*. Recuperado el 10 de Diciembre del 2014 de <http://www.gem-spain.com/wp-content/uploads/2015/03/Informes%202013/GEM2013.pdf>.



GEM España (2014). *Global Monitor Entrepreneurship. Informe España 2014*. Recuperado el 10 de Junio del 2015 de [http://www.gem-spain.com/wp-content/uploads/2015/04/GEM\\_es\\_2014.pdf](http://www.gem-spain.com/wp-content/uploads/2015/04/GEM_es_2014.pdf).

GEM USA (2013). *Global Monitor Entrepreneurship. 2013 United States Report. National Entrepreneurial Assessment for the United States of America*. Recuperado el 10 de Diciembre del 2014 de <http://www.gemconsortium.org/report>.

Gibb, A. (1987). Designing Effective Programmes for Encouraging the Business Start-Up Process: Lessons from UK Experience. *Journal of European Industrial Training* 11 (4), 24–32.

Gimeno, J. (1988). *El curriculum. Una reflexión sobre la Práctica*. Madrid: Morata.

Global Education Initiative (2009). *Educating the Next Wave of Entrepreneurs: Unlocking Entrepreneurial Capabilities to Meet the Global Challenges of the 21st Century*. World Economic Forum. Switzerland.

Goldfarb, B., & Henrekson, M. (2003). Bottom-up versus top-down policies towards the commercialization of university intellectual property. *Research Policy*, 32(4), 639–658.

Goldstein, T. (2011). How did American Jews get so rich? *Ynetnews*. Artículo publicado el 26 de octubre del 2011. Recuperado el 10 de Noviembre del 2013 de <http://www.ynetnews.com/articles/0,7340,L-4099803,00.html>.

- Gómez-Bezares, F. (2014). La crisis de 2007 vista desde las finanzas. *Icade: Revista de las Facultades de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales*, 91 (Enero-Abril), 11-29.
- Greene, WH. (2000). *Econometric Analysis* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Grilo, I., & Irigoyen, J.M. (2006). Entrepreneurship in the EU: To wish and not to be. *Small Business Economics*, 26(4), 305-318.
- Grinstein-Weiss, M., Spader, J., Yeo, Y., Freeze, E.B., & Taylor, A. (2009). *Teach Your Children Well: Credit Outcomes and Prior Parental Teaching of Money Management*. Working Paper. Chapel Hill, NC: University of North Carolina at Chapel Hill Center for Community Capital.
- Hilker, F. (1964). *La pédagogie compare. Introduction a son histoire, sa theorie et sa pratique*. Paris: Institut Pédagogique National.
- Holmes, B. (1988). Casualty, determinism and comparative education as a social science, En Schriewer J. & Holmes, B. *Theories and Methods in Comparative Education*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang. Pp.115-141.
- Honig, B. (2004). Entrepreneurship Education: Toward a Model of Contingency-Based Business Planning. *Academy of Management Learning and Education* 3 (3), 258–273.
- Ibarra, A. y Castrillo A. (2013). *Emprendimiento para Creación de Empresas con Responsabilidad Social Empresarial (RSE). Metodología y aplicación del*

*modelo GEM*. Fundación Universitaria Andaluza Inca Garcilaso para eumed.net. Recuperado el 3 de Mayo del 2015 de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2014/1363/#indice>.

Ibrahim, A.B., & Soufani K. (2002). Entrepreneurship Education and Training in Canada: A Critical Assessment. *Education + Training*, 44 (8/9), 421–430.

ILO (2002). *Women and men in the informal economy: a statistical picture*. International Labor Office. Ginebra.

Jiménez, A., Palmero, C. y Alonso, P. (2005). Educación superior y empleo. Escenarios, desafíos formativos y compromisos éticos de sus actores. Análisis desde el caso español. *Revista de la Educación Superior*, 133, 53-64.

Jiménez, A., & Palmero, C. (2007). New approaches to university in Spain: academic change, creative dimensions and ethical commitment in the establishment of the European Higher Education Area. *Journal of Educational Administration and History*, 39(3), 227-237.

Jiménez, A. (2010). Does political risk affect the scope of expansion abroad? Evidence from Spanish MNEs. *International Business Review*, 19 (6), 619-633.

Jiménez, A., Durán, J.J., & De la Fuente, J.M. (2011). Political risk as a determinant of investment by Spanish multinational firms in Europe. *Applied Economic Letters*, First published on: 31 January 2011 (iFirst).

Jiménez, A., Palmero, C. y Jiménez, A. (2011). Educación, economía y construcción europea. Nuevos retos derivados de la distancia psíquica en educación sobre

los flujos de inversión directa del sur al este de Europa. Bordón. *Revista de Pedagogía*, vol 63, (4) 65-81.

Jiménez, A., Palmero, C. y Jiménez, A. (2012). El impacto de la educación secundaria y superior en la creación de empresas en la Unión Europea. *Revista Española de Pedagogía*, 70, 201-219.

Jiménez, A., Palmero, C., González-Santos, M.J., González-Bernaly, J., & Jiménez, A. (2015). The impact of educational levels on formal and informal entrepreneurship. *BRQ Business Research Quarterly*, 18, 204-212.

Johnson, E., & Sherraden, M.S. (2007). From Financial Literacy to Financial Capability among Youth. *J. Soc. & Soc. Welfare*, 34(3), 119-145.

Junior Achievement (2015). *JA Programs Overview*. Recuperado el 20 de Marzo del 2015 de [http://jamichigan.org/programs/ja\\_programs\\_overview](http://jamichigan.org/programs/ja_programs_overview).

Justo, R. (2007). La influencia del género en el fracaso empresarial: una aplicación al caso de España. *Revista de Empresa*, 11, 52 -64.

Kandel, I.L. (1933). *Studies in Comparative Education*. Boston: Houghton Mifflin.

Katz, J. (2003). The Chronology and Intellectual Trajectory of American Entrepreneurship Education: 1876–1999. *Journal of Business Venturing* 18, 283–300.

Keuschnigg, C., & Nielsen, S. B. (2002). Tax policy, venture capital, and entrepreneurship. *Journal of Public Economics*, 87(1), 175–203.

- Kew J., Herrington M., Litovsky Y., & Gale H. (2013). *Generation Entrepreneur? The state of global youth entrepreneurship*. Global Monitor Entrepreneurship.
- Kirkwood, J. (2007). Igniting the entrepreneurial spirit: is the role parents play gendered? *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 13(1), 39-59.
- Klapper, L., Amit, R., Guillén, M.F., & Quesada, J.M. (2007). *Entrepreneurship and firm formation across countries*. The World Bank, Policy Research Working Paper Series: 4313.
- Klapper, L., Laeven, L., & Rajan, R. (2006). Entry regulation as a barrier to entrepreneurship. *Journal of Financial Economics*, 82, 591–629.
- Kolvereid, L. (1997). Prediction of employment status choice intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 21 (1), 47-57.
- KPMG (2013). *Perspectivas del capital riesgo en Espana*. Recuperado el 10 de agosto de 2015 de <https://www.kpmg.com/ES/es/ActualidadNovedades/ArticulosyPublicaciones/Documents/Private-Equity-Survey-2013.pdf>.
- KPMG (2014). *Corporate and Indirect Tax Rate Survey 2014*. Recuperado el 5 de Marzo del 2015 de <https://www.kpmg.com/Global/en/IssuesAndInsights/ArticlesPublications/Documents/corporate-indirect-tax-rate-survey-2014.pdf>.
- Langowitz, N. & Minniti, M. (2007). The Entrepreneurial Propensity of Women. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 31(3), 341-364.
- Lazear, E. P. (2003). *Entrepreneurship*. Discussion Paper Series, IZA DP No 760.

- Leibenstein, H. (1968). Entrepreneurship and Development. *American Economic Review*, Vol. 58, Mayo, 72-83.
- Lemonade Day (2015). Our history. Recuperado el 10 de Junio del 2015 de [http://lemonadeday.org/ourstory/?doing\\_wp\\_cron=1443111373.0823340415954589843750](http://lemonadeday.org/ourstory/?doing_wp_cron=1443111373.0823340415954589843750).
- Levie, J., & Autio, E, (2008). A theoretical grounding and test of the GEM model. *Small Bus Econ*, 31, 235–263.
- Li, Jun, Zhang Y., & Matlay, H. (2003). Entrepreneurship Education in China. *Education + Training*, 45 (8/9), 495–505.
- Lucey, T.A., & Giannangelo, D.M. (2006). Short Changed: The Importance of Facilitating Equitable Financial Education in Urban Society. *Education and Urban Society*, 38(3), 268-287.
- Lusardi, A., & Mitchell, O.S. (2006). *Financial literacy and planning: Implications for retirement wellbeing*. Working Paper 1 Pension Research Council. Philadelphia, PA: The Wharton School.
- Lusardi, A., & Mitchell, O.S. (2007) Financial literacy and retirement preparedness: Evidence and implications for financial education. *Business Economics*, 42, 35-44.
- Lusardi A., Mitchell, O.S., & Curto, V. (2010). *Financial Literacy among the Young: Evidence and Implications for Consumer Policy*. Recuperado el 6 de Mayo del 2015 [http://www.dartmouth.edu/~alusardi/Papers/Financial\\_literacy\\_young.pdf](http://www.dartmouth.edu/~alusardi/Papers/Financial_literacy_young.pdf)

Man, Th. W.Y., Lau, T., & Chan, K.F. (2002). The competitiveness of small and medium enterprises: a conceptualization with focus on entrepreneurial competences. *Journal of Business Venturing*, Vol 17, Iss 2, pp. 123-142.

Mandell, L. & Schmid, L. (2009). *The Impact of Financial Literacy Education on Subsequent Financial Behavior*. Association for Financial Planning and Counseling Education. Recuperado el 9 de Febrero del 2015 de [https://www.afcpe.org/assets/pdf/lewis\\_mandell\\_linda\\_schmid\\_klein.pdf](https://www.afcpe.org/assets/pdf/lewis_mandell_linda_schmid_klein.pdf)

Martone L. (2011). *Michigan*. Berkeley: Moon.

Mathews, H. & Moser, S. (1995). Family background and gender: implications for interest in small firm ownership. *Entrepreneurship and Regional Development*, 7 (4), 365-377.

McClelland, D. C. (1975). *Power: the inner experience*. Irvington, New York.

McCormick, M. H. (2009). The Effectiveness of Youth Financial Education: A Review of the Literature. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 20(1), 71.

McKay, R. (2001). Women entrepreneurs: moving beyond family and flexibility. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 7(4), 148-165.

Michigan Department of Education (2015). *Statistics for Michigan Schools*. Recuperado el 4 de Mayo del 2015 de [http://www.michigan.gov/documents/mde/MDE\\_Fast\\_Fact\\_379573\\_7.pdf](http://www.michigan.gov/documents/mde/MDE_Fast_Fact_379573_7.pdf).

Michigan Economic Development Corporation (2015). *Pure Michigan*. Recuperado el 3 de Marzo del 2015 de <http://www.michiganbusiness.org/start-up/entrepreneurial-opportunity/>.

Michigan Legislature Legislative Service Bureau Science and Technology Division (2001). *Michigan's Natural Resources and Environment: A Citizen's Guide*. Recuperado el 12 de Septiembre del 2013 de <https://www.legislature.mi.gov/documents/publications/NaturalResources.pdf>.

Mincer, J. (1974). *Schooling, experience and earnings*. New York: Columbia University Press.

Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2013). *Marcos y Pruebas de evaluación de PISA 2012*. Recuperado el 4 de Noviembre del 2014 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012-financiera/marcopisa2012-financiera.pdf?documentId=0901e72b8193c3b6>.

Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2015). *Sistemas estatal de Indicadores en la Educación*. Recuperado el 8 de Junio del 2015 de [http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/sistema-estatal-indicadores/SEIE\\_2015.pdf](http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/sistema-estatal-indicadores/SEIE_2015.pdf).

Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2013). Observatorio de las ocupaciones. Informe del Mercado de Trabajo de los Jóvenes. Recuperado el 4 de Agosto del 2015 [http://www.sepe.es/contenidos/observatorio/mercado\\_trabajo/2233-1.pdf](http://www.sepe.es/contenidos/observatorio/mercado_trabajo/2233-1.pdf).



- Moya, M. (2008). *Worldwide Business startups*. Recuperado el 22 de Enero de 2011 de [http://www.moyak.com/researcher/resume/papers/business\\_startups.html](http://www.moyak.com/researcher/resume/papers/business_startups.html)
- Murphy, K., Schleifer, A., & Vishny R. (1991). *The allocation of talent. Implications for Growth*. 106 (2), 503-530.
- Naciones Unidas (2005). *Facts & Figures: Rural Women and the Millennium Development Goals*. Recuperado el 2 de Noviembre del 2013 de <http://www.un.org/womenwatch/feature/ruralwomen/facts-figures.html>.
- Newcomb, T. (1959). Individual Systems of Orientations. En S. Koch, *Psychology: A Study of Science* (pp.384-422). New York: McGraw-Hill.
- Nicholas, N. (2012). *Youth, Financial Literacy, and Learning: The Role of In-School Financial Education in Building Financial Literacy*. Center for Financial Security. University of Wisconsin-Madison. Research Brief 2012-5.2.
- Noticias de Burgos (24 de Marzo del 2015). *Cajaviva y Jearco ofrecen educación financiera a los pequeños emprendedores*. Recuperado el 10 de Mayo del 2015 de <http://www.noticiasburgos.com/Hemeroteca2/tabid/303/ctl/ArticleView/mid/777/articleId/18743/CAJAVIVA-Y-JEARCO-OFRECEN-EDUCACION-FINANCIERA-A-LOS-PEQUENOS-EMPRENDEDORES.aspx>.
- Nyström, K. (2008). *The Institutions of Economic Freedom and Entrepreneurship: Evidence from Panel Data*. Public Choice, 136,(3-4), 269-282.
- OCDE (2009). *Financial Literacy and Consumer Protection: Overlooked Aspects of the Crisis*, OECD Publishing.

OCDE (2010). *PISA 2009 Framework: Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*, OECD Publishing.

OCDE (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. OECD Publishing.

OCDE/INFE (2009). *Financial Education and the Crisis: Policy Paper and Guidance*. OECD Publishing.

OCDE/INFE (2011). *Measuring Financial Literacy: Core Questionnaire in Measuring Financial Literacy: Questionnaire and Guidance Notes for conducting an Internationally Comparable Survey of Financial literacy*. OECD Publishing.

OECD/INFE (2012). *High-level Principles on National Strategies for Financial Education*.

Desargado el 6 de Abril del 2015 de [http://www.oecd.org/finance/financial\\_education/OECD\\_INFE\\_High\\_Level\\_Principles\\_National\\_Strategies\\_Financial\\_Education\\_APEC.pdf](http://www.oecd.org/finance/financial_education/OECD_INFE_High_Level_Principles_National_Strategies_Financial_Education_APEC.pdf).

Ortiz, C., Duque, Y., y Camargo, D. (2008). Una revisión a la investigación en emprendimiento femenino. Universidad Militar Nueva Granada. Recuperado el 2 de febrero del 2014 de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-68052008000100007](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-68052008000100007).

Oviatt, B.M., & McDougall, P. (2005a). Defining international entrepreneurship and modelling the speed of internationalization. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 29(5), 537-553.

Oviatt, B.M., & McDougall, P. (2005b). The internationalization of entrepreneurship. *Journal of International Business Studies*, 36(1), 2-8.

- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs mathematical problem solving of gifted students. *Contemporary educational psychology*, 21, 325-344.
- Peterman, N., & Kennedy, J. (2003). Enterprise education: Influencing students' perceptions of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory & Practice*, 28, 129–144.
- Pinchot, G. (1985). *Intrapreneuring: Why You Don't Have to Leave the Corporation to Become an Entrepreneur*. Harper & Row.
- Pinchot, G., & Pellman, R. (1999). *Intrapreneuring in action*. Berrett-Koehler Publishers.
- Pinto, M. B., Parente D.H., & Mansfield, P.M. (2005). Information Learned from Socialization Agents: Its Relationship to Credit Card Use. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33(4), 357-367.
- Pfeilstetter, R. (2011). El emprendedor. Una reflexión crítica sobre usos y significados actuales de un concepto. *Revista de Antropología*, 27 (1), 16. Recuperado el 2 de Febrero del 2014 de <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=1346>.
- PwC (2012). *Claves de la competitividad de la industria española*. Recuperado el 4 de Abril del 2015 de <https://www.pwc.es/es/publicaciones/gestion-empresarial/assets/informe-competitividad-industria-esp.pdf>.
- Rama, C. (1974). *Teoría de la Historia. Introducción a los estudios históricos*. Madrid: Tecnos.

- Regueira, J. (2013). *En España se glorifica el éxito y se penaliza el fracaso*. Artículo de 3 de Abril del 2013. BBVA con tu empresa. Recuperado el 15 de Septiembre del 2015 de <http://www.bbvacontuempresa.es/a/espana-se-glorifica-el-exito-y-penaliza-el-fracaso-hablamos-javier-regueira>.
- Reyeri, D. (2009). El peso del Estado en la educación. Una aproximación crítica desde la economía liberal. *Revista Española de Pedagogía*, 244, 409-425.
- Reynolds, P. (1997). Who starts new firms? Linear additive versus interaction based models. *Small Business Economics*, 9(5), 449-462.
- Reynolds, P. & Miller, B. (1992) New firm gestation: conception, Birth and implications for research. *Journal of Business Venturing*, 7(3), 405-417.
- Rodríguez, C. y Jiménez, M. (2005). Emprenderismo, acción gubernamental y academia. Revisión de la literatura. *Revista Innovar* (Julio-diciembre). Recuperado el 20 de Octubre del 2014 de [http://www.academia.edu/3625103/Emprenderismo\\_y\\_Acción\\_Gubernamental](http://www.academia.edu/3625103/Emprenderismo_y_Acción_Gubernamental).
- Rokeach, M. (1968). A theory of Organization and Change within Value-Attitudes systems. *Journal Sociology Issues*, 24, 13-33.
- Romo, L., Suárez, D., y Llamas, C. (2007). Características y competencias de las mujeres empresarias. *Gaceta Ide@s CONCYTEG*, 2(23), 111-127.
- Roselló, P. (1978). *La teoría de las Corrientes educativas*. Barcelona: Edit. Promoción Cultural, S.A.

- Rothbard, M. (2012). J.B. Say Salvages the Entrepreneur. En: *An Austrian Perspective on the History of Economic Thought* (1995), vol. 2. Recuperado el 10 de Junio del 2015 de <https://mises.org/library/jb-say-salvages-entrepreneur>.
- Sabri, M. F. (2011). *Pathways to financial success: Determinants of financial literacy and financial well-being among young adults*. Graduate Theses and Dissertations. Paper 11205. Recuperado el 24 de Febrero del 2015 de <http://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2208&context=etd>.
- Sáez, F. (2000). *Formación y empleo*. Fundación Argentaria. Madrid: Visor.
- Sande, J. (2010). *La educación financiera en los jóvenes*. Bilbao: Financial Congress.
- Sanjuán & Muñoz, E. (2013). *La Ley de Emprendimiento*. Informe GEM España 2013
- Schriewer, J. (2002). *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Pomarés.
- Schuchardt, J., Hanna, S.D., Hira, T.K., Lyons, A.C., Palmer, L., & Xiao, J.J. (2009). Financial Literacy and Education Research Priorities. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 20(1), 84-95.
- Schultz, T. (1959). Investments in man: an economist's view. *Social Service Review*, 33(2), 69-75.
- Schumpeter, J. (1934). *The Theory of economic developments*. Cambridge, Massachusetts: Harvard university Press.

Schumpeter, J. (1939). *Business cycles: a theoretical, historical, and statistical analysis of the capitalist process*. New York: McGraw-Hill.

Schumpeter, J. (1942). *Capitalism, Socialism and Democracy*. New York: Harper & Row.

Schunk, D. M. (1995). Self-efficacy and education and instruction. En James E. Maddux (Ed.) *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: theory, research, and application* (pp. 281-303). New York: Plenum Press.

Secord, P., & Backman, C. (1964). *Social Psychology*. New York: McGraw-Hill.

Shane, S., & Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, 25(1), 217-226.

Shapiro, A., & Sokol, L. (1982). The Social Dimensions of Entrepreneurship. *Encyclopedia of Entrepreneurship*, 72-90.

Sherif, C., Sherif, M., & Nebergall, R. (1965). *Attitude and attitude change: The Social Judgment involvement approach*. Saunders, Philadelphia: Penn.

Shinnar, R.; Pruett, M., & Toney, B. (2009). Entrepreneurship education: attitudes across campus. *Journal of Education for Business*, 84 (3), 151-159.

Sociedad para el Desarrollo de la Provincia de Burgos (2015). *La Diputación de Burgos continúa fomentando el emprendimiento educativo*. Recuperado el 5 de Febrero de 2015 de <http://www.sodebur.es/es/contenido/?iddoc=460>

- Solomon, G., Duffy S., & Tarabishy A. (2002). The State of Entrepreneurship Education in the United States: A Nationwide Survey and Analysis. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 1 (1), 1–22.
- Sosin, K., Dick, J., & Reiser, M.L. (1997). Determinants of Achievement of Economics Concepts by Elementary School Students. *The Journal of Economic Education*, 28(2), 100- 121.
- 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, 566–591.
- Spark Ann Arbor (2015). *Ann Arbor SPARK Incubator Network*. Recuperado el 5 de Mayo del 2015 de <http://www.annarborusa.org/start-here/incubator-network>.
- Stevenson, H. & Gumpert, D. (1985). The heart of entrepreneurship. *Harvard Business Review*, (March-April), 85-94.
- Stevenson, H., Roberts, M., & Grousbeck, H.(1989). *Managing growth. New Business Ventures and the Entrepreneur*. Homewood,IL: Irwin.
- Suárez, A. (22 de Marzo de 2012). Hay un gurú en mi sopa. *El Mundo*. Recuperado el 23 de octubre del 2014 de <http://www.elmundo.es/blogs/elmundo/hay-un-guru-en-mi-sopa/2012/03/22/las-20-frases-mas-motivadoras-para.html>.

Submit Consulting (2009). *Toward Effective Education of Innovative Entrepreneurs in Small Business*. Initial Results from a Survey of College Students and Graduates.

Szyliowicz , D., & Galvin, T. (2010). Applying broader strokes: extending institutional perspectives and agendas for international entrepreneurship research. *International Business Review*,19(4), 317-332.

Take our daughters and sons to work Foundation (2015). *Take Our Daughters And Sons To Work Day, April 23, 2015*. Recuperado el 15 de Junio del 2015 de <http://daughtersandsonstowork.org/workplaces/theme/>.

TechArb (2015). *Centro para el Emprendimiento Universidad de Michigan*. Recuperado el 5 de Mayo del 2015 de <http://www.cfe.umich.edu/techarb/>

Temple, J (1999). The new growth evidence. *Journal of Economic Literature*, 37, 112-156.

The Jerusalem Post (26 de Febrero de 2008). Jews highest-earning religious group in US.*The Jerusalem Post*. Recuperado el 2 de Diciembre del 2013 de <http://www.jpost.com/Jewish-World/Jewish-News/Poll-Jews-highest-earning-religious-group-in-US>.

Thomas, K., & Znaniecki, F. (1918). *The Polish Peasant in Europe and America*. Chicago: Universidad de Chicago Press.

Thornton, M. (1998). Richard Cantillon and the Origins of Economic Theory. *Journal des Economistes et des Etudes Humaines*, 8 (1), 61–74.



Thurstone, L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, 33, 529-554.

Todorov, T. (1996). *L'homme depaysé*. Paris: Seuil.

Triandis, H.C. (1971-1974). *Actitudes y cambio de actitudes*. Barcelona: Toray.

Turgot, A.R.J. (1766/1998). *Cuadro filosófico de los progresos sucesivos del espíritu humano seguido del plan de dos discursos acerca de la historia universal y de las reflexiones sobre la formación y distribución de las riquezas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Tusquets, J. (1969). *Teoría y práctica de la Pedagogía Comparada*. Madrid: Magisterio Español.

UNESCO (2001). *Informe de seguimiento de la ETP en el mundo*. Recuperado el 3 de Agosto de 2013 de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr2011-glossary-es.pdf>.

UNESCO (2005). *Secondary Education Reform, Towards a Convergence of Knowledge Acquisition and Skills Development*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Paris.

UNESCO (2009). *2009 World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development. Communique*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Paris.

United States Census Bureau (2015). State & County Quick facts. Recuperado el 2 de Mayo del 2015 de <http://quickfacts.census.gov/qfd/states/26000.html>.

Universidad de Burgos (2015). *OTRI Transferencia*. Vic. De Investigación. Recuperado el 5 de Mayo del 2015 de <http://www.ubu.es/otri-transferencia/otri-transferencia-vic-de-investigacion>.

Van Gelderen, M., & Jansen, P. (2006). Autonomy as a start-up motive. *Journal of Business and Enterprise Development*, 13(10), 23-32.

Van Stel, A., Carree, M., & Thurik, R. (2005). The effect of entrepreneurial activity on national economic growth. *Small Business Economics*, 24(3), 311–321.

Vara, A (2006). *Evolución de las aptitudes emprendedoras de los estudiantes de la Facultad de Administración y Recursos Humanos de la Universidad de San Martín de Porres*. Universidad San Martín de Porres, Perú.

Venturuzzi, G., Longo, E., Martín, M. y Velazco, E. (2007). *Incubadoras y Parques Tecnológicos*. Observatorio de Políticas Públicas. Recuperado el 10 de Agosto del 2015 de [http://www.sgp.gov.ar/contenidos/ag/paginas/opp/docs/2007/08\\_OPP\\_2007\\_COMPETITIVIDAD.pdf](http://www.sgp.gov.ar/contenidos/ag/paginas/opp/docs/2007/08_OPP_2007_COMPETITIVIDAD.pdf).

Verheul, I., Uhlaner, L., & Thurik, R. (2005). Business accomplishments, gender and entrepreneurial self-image. *Journal of Business Venturing*, 20(4), 483-518

Von Sprecher R., Cristiano, J., Abatedaga, N. y Merlo, C. (2005). *Teorías sociológicas. Introducción a los clásicos*.(Ed. 3). Córdoba: Brujas.

- Washtenaw Regional Economic Development (2015). *About the county*. Recuperado el 2 de Enero del 2015 de <http://www.ewashtenaw.org/about>.
- Webb, J.W., Bruton, G.D., Tihanyi, L., & Ireland, R.D., (2013). Research on entrepreneurship in the informal economy: framing a research agenda. *J. Bus. Ventur*, 28 (5), 598-614.
- Weber, M. (1969). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (1984). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Puebla: Premia.
- Webley, P. (2005). Children's Understanding of Economics. En Barrett, M., & Buchanan-Barrow, E. (Eds.) *Children's Understanding of Society* (pp.43-65). New York: Psychology Press.
- Webley, P., & Nyhus, E.K. (2006). Parents' Influence on Children's Future Orientation and Saving. *Journal of Economic Psychology*, 27(1), 140-164.
- Wennekers, S., van Stel, A., Thurik, R., & Reynolds, P. (2005). Nascent entrepreneurship and the level of economic development. *Small Business Economics*, 24(3), 293–309.
- Winn, J. (2005). Women Entrepreneurs: can we remove the barriers? *International Entrepreneurship and Management Journal*, 1, 381-397.
- Zacharakis, A.L., Bygrave, W.D., & Shepherd, D.A. (2000). *Global entrepreneurship monitor: National entrepreneurship assessment: United States of America*. Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership: Kansas City.

Zahra S, (2005). A theory of International new ventures: A decade of research. *Journal of International Business Studies*, 36(1), 20-28.

Zahra, S., & George, G. (2002). International entrepreneurship: The current status of the field and future research agenda. En Hitt, M.A., Ireland, R.D., Camp, S.M., & Sexton, D.L., (Eds.) *Strategic Entrepreneurship: Creating a new mindset*. Oxford UK: Blackwell Publishers.

Zozaya, N., y Rodríguez J. (2007). *Situación actual del capital riesgo en España y en el mundo*. Dirección General de Política de la Pequeña y Mediana Empresa. Recuperado el 3 de Agosto del 2015 de <http://www.ipyme.org/Publicaciones/SituacionCRSpain.pdf>.

### 3. Referencias en internet

<http://www.mafedetroit.org>

<http://wbl.worldbank.org/reports>

<http://business.usa.gov>

<http://www.ico.es>

<http://www.sbia.org>

<http://www.ascr.org>

<http://ipyme.org>

<http://www.ine.es>

<http://www.mecd.gob.es>

<http://ec.europa.eu/eurostat>

<http://data.bls.gov>

<http://www.bea.com>

<http://milmi.org>

<http://www.michiganbusiness.org>

<http://www.michigan.org>

<http://www.annarbor.org>

<http://www.a2gov.org>

<http://www.ewashtenaw.org>

<https://www.dezinersoftware.com/angel-investors/>

<http://www.adecco.es>

<http://www.rae.es>

<http://www.albertyferranadria.com>

<http://lemonadeday.org>

<http://daughtersandsonstowork.org>

<http://jamichigan.org>

<http://www.sodebur.es/>

<http://www.empresas.jcyl.es>

<http://www.estadistica.jcyl.es>

## ANEXOS





## Anexo 1 . Principales asignaturas electivas ofertadas en Ann Arbor 2013/2014

Area de conocimiento	Asignatura		
LENGUA INGLESA	Academia de gramática	Literatura, ficción histórica	
	Teatro I, II	Literatura, drama moderno	
	Debate	Literatura siglo XX	
	Composición literaria	Literatura misterio	
	Inglés como segunda lengua I, II	Literatura y filosofía	
	Literatura inglesa y composición literaria avanzado	Literatura ciencia ficción	
	Cine americano I, II	Literatura Shakespeare	
	Cine y Literatura I, II	Literatura actual.	
	Literatura e Historia Afroamericana	Literatura por mujeres.	
	Literatura e Historia del mundo	Literatura y mitología	
	Periodismo Introducción	Discurso y comunicación	
	Periodismo I, II	TV y radio I, II	
	Análisis e interpretación literaria	Escritura creativa I,II	
	Literatura americana	Poesía creativa y prosa I, II	
	Literatura y cultura china	Escribir para publicar: Periódico	
	Literatura británica	Escribir para publicar: Anuario	
	Literatura fantástica	Escribir canciones	
	Literatura, novela gráfica	Escribir guiones	
	CIENCIAS	Anatomía y psicología	Ecología y gestión de los recursos I, II
		Astronomía	Electrónica y nanotecnología
Ciencias de la Tierra		Electricidad y magnetismo	
Ciencia Forense I,II		Sistemas marinos	
Física Mecánica I, II		Ciencia geofísica	
Física conceptual I, II		Luces y ondas	
Fundamentos de la geología/ecología		El Universo físico	

	Fundamentos de la biología molecular	Aplicaciones de la ciencia
	Fundamentos de la bioquímica	Sistemas del cuerpo Humano I, II
	Biotecnología	Intervenciones médicas I, II
	Epidemiología	Investigaciones en medicina
	Investigación en ingeniería	Salud y medicina
	Diseño y desarrollo Industrial I, II	Principios de la ciencia biomédica I, II
	Principios de ingeniería	Innovaciones biomédicas
MATEMÁTICAS	Programación en Java	Pensamiento analítico
	Programación en Java Avanzada	Matemáticas financieras
	Análisis matemático	Estadística
	Análisis matemático avanzado	Finanzas y estadística
LENGUA EXTRANJERA	Chino Mandarín I, II, III, IV	Español I, II, III, IV
	Francés I, II, III, IV	Español Avanzado
	Literatura francesa y conversación I, II	Latín I, II, III, IV
	Alemán I, II, III, IV	Literatura en latín
SALUD	Salud y bienestar	Proyecto de salud pública
	Salud Pública	
CIENCIAS SOCIALES	Estudios afroamericanos	Estudios de género
	Civilizaciones no occidentales	Relaciones globales modernas
	Civilizaciones occidentales	Gobiernos de Estados Unidos
	Civilizaciones occidentales modernas	Gobierno y política
	Derecho I, II	Estudios Hispano-americanos
	Liderazgo en justicia social y diversidad	Historia de Estados Unidos I, II
	Procesos judiciales	Historia y Geografía de Estados Unidos I,II
	Estudios sobre la paz	Historia y Geografía del mundo I,II
	Psicología I,II	Historia Europea
	Psicología en el cine	Historia del Rock and Roll
	Estudios Sociales	Las Guerras Mundiales
	Sociología	Historia actual: Las otras perspectivas
	Modelo de Naciones Unidas	La Historia en el cine
	Micro economía	Geografía Humana

	Macro economía	Principios Empresariales
	Negocios y Economía	Planificación de una nueva empresa
	La economía que te afecta.	Fundamentos del Marketing
	Marketing Online: Google Adwords	Liderazgo Empresarial - Capstone Superior
	Educación en Marketing: Tienda escolar	Tecnología de los negocios
	Diseño de páginas Web I, II	Gestión de empresas
	Educación Financiera	Marketing de los deportes y de las industrias del ocio
	Emprendimiento	Fundamentos de Negocios
	Contabilidad I, II	Comercialización C.O.E.
EDUCACIÓN FISICA	Aerobic	Natación I, II
	Acondicionamiento físico Baloncesto I, II	Curso de socorrista de piscina
	Levantamiento de pesas	Curso de Instructor de seguridad acuática
	Fitness y danza	Triathlon
	Medicina deportiva I, II	Yoga
	Sesión con un equipo: voleyball, baloncesto, atletismo, hockey, baseball, fútbol...	
ARTES PLASTICAS Y VISUALES	Creación de animaciones	Portfolio de arte I, II
	Producción de video	Arte con reciclado
	El arte de hablar en público	Cerámica y escultura I, II
	Producción gráfica	Dibujo artístico y pintura I, II
	Diseño gráfico I, II	Diseño de joyas I, II
	Pintura y composición	Fotografía digital I, II
	Banda musical	Fotografía I, II
	Banda de Jazz	Orquesta de vientos
	Orquesta	Coro mixto, coro femenino, coro masculino.
	Guitarra I, II, III	Teoría de la música
	Música afroamericana	Danza I, II
	Piano	Tecnología musical I, II
	Teatro I, II	Diseño teatral
	Producción teatral	Teatro musical



## Anexo 2. Cuestionario proyecto RESORTES



Necesitamos detectar las necesidades educativas en la enseñanza no universitaria que faciliten el emprendimiento.

Este cuestionario, anónimo y confidencial, forma parte, además, de un proyecto financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y fondos FEDER Código: EDU2012-39080-C07-01 y pretende conocer tu opinión sobre algunos aspectos relacionados con el EMPRENDIMIENTO.

### DATOS GENERALES

<b>1.- Sexo:</b> <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/> Hombre <b>2.- Edad:</b> ..... <b>3.- Nota media en el curso 12/13:</b> ..... <b>4.- ¿De cuánto dinero dispones semanalmente para tus gastos personales?</b> .....€ <b>5.- Centro/Institución donde estudias</b> <input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Privado <input type="checkbox"/> UBU	<b>6.- Estudios</b> <input type="checkbox"/> Secundaria. Curso: ..... <input type="checkbox"/> Bachillerato. Curso: .....Especialidad: ..... <input type="checkbox"/> Ciclo Formativo. Curso: .....Especialidad: ..... <input type="checkbox"/> Grado en ..... <b>7.-Existen antecedentes empresariales en tu familia próxima (madre, padre, hermano/a y abuelos)</b> <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO 7.1. Profesión del padre..... 7.2. Profesión de la madre.....
--	--

Tu colaboración es imprescindible para desarrollar este trabajo, por lo que solicitamos que nos dediques unos minutos y respondas con sinceridad a todas las preguntas; **teniendo en cuenta que 1 corresponde con los valores mínimos (interés / importancia...) y 5 máximos (interés / importancia...)**

### EMPRENDIMIENTO

*El emprendimiento se entiende como crear tu propia empresa o autoemplearte, es decir, detectar una oportunidad de negocio, gestionar los recursos necesarios y asumir riesgos para contribuir a tu desarrollo profesional y socioeconómico.*

#### 8.- De la definición anterior, valora de 1 a 5 la importancia de los siguientes aspectos en el emprendimiento

Detectar una oportunidad de negocio	Autoemplearte	Gestionar recursos(humanos, económicos...)
Mejorar tu desarrollo profesional	Asumir algún riesgo	Desarrollo socioeconómico
Generar nuevos puestos de trabajo	Otros aspectos relevantes. Indicar cuales	

#### 9.- De las asignaturas que cursas o has cursado ¿cuáles crees que favorecen más el emprendimiento? Indica 3

--	--	--

#### 10.- Valora de 1 a 5 tu grado de interés personal por el emprendimiento 1 2 3 4 5

#### 11.- ¿Conoces alguna red de emprendimiento? Sí, ¿cuál o cuáles? (indícalas abajo) No

--	--	--


#### 12.- Valora de 1 a 5 la importancia de cada uno de los siguientes motivos para crear tu empresa

Tradición familiar	Generar trabajo para otros	Ganar dinero
Independencia económica	Conseguir trabajo	Poner en práctica mis ideas
Reconocimiento social	Dirigir un grupo humano	Contribuir al crecimiento económico y social
Otros. Indica cuáles		

<b>13.- Valora de 1 a 5 las dificultades que percibes en la sociedad para crear tu propia empresa</b> <i>siendo 1 "dificultad nula" y 5 "máxima dificultad"</i>								
Asumir riesgos			Trabajar demasiadas horas			Falta de dinero para iniciar la actividad		
Escaso apoyo institucional			Temor a fracasar			Deficiente formación recibida para emprender		
Imagen negativa del empresario			Excesiva burocracia( <i>papeleo</i> )			Carencia de ideas para iniciar la empresa		
Poco apoyo familiar			Otros. Indica cuáles.....					
<b>14.- Valora la importancia (IMP) que tú das a los siguientes aspectos para el emprendimiento y la presencia (PRE) que han tenido en tu formación</b> <i>siendo 1 "mínima/ninguna" y 5 "máxima". IMP: Importancia en el emprendimiento / PRE: Presencia en tu formación</i>								
METODOLOGÍAS	IMP	PRE	CAPACIDADES	IMP	PRE	CONOCIMIENTOS	IMP	PRE
Clases teóricas			Liderazgo			Plan de empresa		
Ejercicios prácticos			Compromiso y motivación			Marketing		
Estudios de caso			Creatividad/Innovación			Idiomas		
Diseño de Proyectos			Gestión de conflictos/ crisis (tolerancia a la presión)			Informática		
Trabajo en equipo			Capacidad comunicativa			Planificación de organizaciones		
Resolución de problemas			Capacidad de negociación y toma de decisiones			Obtención de recursos		
Exposición y defensa de trabajos			Gestión del tiempo para el trabajo propio y del equipo			Aspectos legales de creación de empresas		
			Capacidad de búsqueda de recursos			Gestión administrativa		
			Otras. Indicar			Otros. Indicar		

**MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**

## Anexo 3 . Cuestionario proyecto RESORTES (inglés)

 <b>ENTREPRENEURSHIP EDUCATION</b>													
<p>There is a need for detection of educational needs within non-university education that facilitate entrepreneurship.            This questionnaire, anonymous and confidential is part of a project funded by the Ministry of Economy and Competitiveness and FEDER funds, Code: EDU2012-39080-C07-01, which aims to get to know your opinion about some aspects related to ENTREPRENEURSHIP.            Your collaboration is vital for this project; for this reason, we request that you take a few minutes to answer truthfully all these questions; keeping in mind that 1 corresponds to the minimum values (interest/importance...) and 5 to the maximum (interest/importance...)</p>													
GENERAL INFORMATION													
<p>1.- Sex: <input type="checkbox"/>Female      <input type="checkbox"/>Male</p> <p>2.- Age:.....</p> <p>3.- Average grade in year 2013/2014:.....</p> <p>4.- ¿How much money do you have as a weekly allowance for your personal expenses?.....</p> <p>5.- Center/Institution where you study  <input type="checkbox"/>Public   <input type="checkbox"/>Private   <input type="checkbox"/>University</p>	<p>6.- Studies  <input type="checkbox"/> Elementary School: Grade .....</p> <p><input type="checkbox"/> Middle School: Grade .....</p> <p><input type="checkbox"/> High School: Grade.....</p> <p><input type="checkbox"/> College.....</p> <p>7.- Are there any entrepreneurs in your immediate family? (mother, father, brother/sister and grandparents) <input type="checkbox"/> YES   <input type="checkbox"/> NO</p> <p>7.1. Parent 1 profession.....</p> <p>7.2. Parent 2 profession.....</p>												
ENTREPRENEURSHIP													
<p><i>Entrepreneurship is understood as a way of creating your own business or becoming self-employed, which means identifying business opportunities, managing necessary resources and accepting the risks involved in your professional and socioeconomic development.</i></p>													
<p>8.- Based on the former definition, grade from 1 to 5 the importance of the following aspects of <u>entrepreneurship</u></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;">Identifying a business opportunity</td> <td style="width: 33%;">Self-employment</td> <td style="width: 33%;">Resource management (Human, economical...)</td> </tr> <tr> <td>Improving professional development</td> <td>Taking some risks</td> <td>Socioeconomic development</td> </tr> <tr> <td>Creating new jobs</td> <td>Other relevant issues. Explain</td> <td></td> </tr> </table>		Identifying a business opportunity	Self-employment	Resource management (Human, economical...)	Improving professional development	Taking some risks	Socioeconomic development	Creating new jobs	Other relevant issues. Explain				
Identifying a business opportunity	Self-employment	Resource management (Human, economical...)											
Improving professional development	Taking some risks	Socioeconomic development											
Creating new jobs	Other relevant issues. Explain												
<p>9.- Regarding the subjects you are studying or have studied ¿Which ones do you think favor entrepreneurship the most? Mention 3</p> <table border="1" style="width: 100%; height: 50px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;"></td> <td style="width: 33%;"></td> <td style="width: 33%;"></td> </tr> </table>													
<p>10.- Grade from 1 to 5 your personal interest in entrepreneurship      <input type="checkbox"/> 1   <input type="checkbox"/> 2   <input type="checkbox"/> 3   <input type="checkbox"/> 4   <input type="checkbox"/> 5</p>													
<p>11.- Do you know of any entrepreneurship networks?   <input type="checkbox"/>Yes, Which? (name them below)   <input type="checkbox"/>No</p>													
<p>12.- Grade from de 1 to 5 the weight of the following reasons for establishing your own business</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;">Family tradition</td> <td style="width: 33%;">Creating work for others</td> <td style="width: 33%;">Earning money</td> </tr> <tr> <td>Economic independence</td> <td>Finding work</td> <td>Putting my ideas to work</td> </tr> <tr> <td>Social recognition</td> <td>Directing a group of persons</td> <td>Contributing to economic and social growth</td> </tr> <tr> <td>Other. Explain</td> <td colspan="2"></td> </tr> </table>		Family tradition	Creating work for others	Earning money	Economic independence	Finding work	Putting my ideas to work	Social recognition	Directing a group of persons	Contributing to economic and social growth	Other. Explain		
Family tradition	Creating work for others	Earning money											
Economic independence	Finding work	Putting my ideas to work											
Social recognition	Directing a group of persons	Contributing to economic and social growth											
Other. Explain													

13.- Grade from de 1 to 5 perceived difficulties in society for the creation of your own business 1 being "no difficulties" and 5 "maximum difficulties"

Taking risks		Working too many hours		Lack of funds to start the activity	
Minimal institutional support		Being afraid of failure		Poor entrepreneurship education	
Negative image of the businessman		Too much bureaucracy (paperwork)		Lack of ideas to start a business	
Poor family support		Other. Explain.....			

14.- Grade the importance (IMP) that you give to the following aspects regarding entrepreneurship and its role (PRE) in your education 1 being "minimal/none" and 5 "maximum". IMP: Importance PRE: Presence in your curriculum

ABILITIES	IMP	PRE	KNOWLEDGE	IMP	PRE	METHODOLOGIES	IMP	PRE
Leadership			Business plan			Theory classes		
Commitment and motivation			Marketing			Hands-on exercises		
Creativity/Innovation			Languages			Case studies		
Conflict/ Crisis Management (Pressure Tolerance)			Information technology			Project design		
Communication capabilities			Planning organizations			Team work		
Negotiation Abilities and Decision Making			Access to Resources			Problem solving		
Time management of your own work and of team work			Legal aspects of business establishment			Work presentation and defense		
Ability to locate resources			Administrative Management			Other. Explain		
Other. Explain			Markets					

THANK YOU VERY MUCH FOR YOUR COLLABORATION



## Anexo 4 . Carta presentación del trabajo de investigación



*Burgos, 5 de Junio del 2015*

*Estimado Sr./Sra.*

*Desde la Universidad de Burgos en España estamos trabajando en un proyecto colaborativo financiado por la Unión Europea para estudiar el impacto de la educación en las capacidades de emprendimiento empresarial de los jóvenes (EDU 2012-39080-C07-06).*

*El objetivo de este proyecto es poder estudiar las innovaciones curriculares necesarias en la educación española que puedan facilitar o mejorar dichas capacidades y competencias.*

*En el marco de esta investigación se incluye un análisis comparado del trabajo que se realiza en este ámbito en distintos países, a través de la recogida de datos con un cuestionario estandarizado, por ello deseamos obtener esta muestra de los colegios públicos y privados del Condado de Washtenaw (Michigan) y de Burgos.*

*Por esta razón nos dirigimos a su Colegio para realizar este breve cuestionario anónimo a los 50 alumnos de su centro, que mejor consideren. Los datos serán utilizados desde el punto de vista académico para la realización de la tesis doctoral y tratados globalmente sin identificarse individualmente los centros donde han sido obtenidos.*

*Agradecemos su colaboración indispensable para este proyecto*

*Consuelo Digón*

*Investigador*

*Programa de Doctorado Educación: Perspectivas Históricas, políticas, curriculares y de gestión.*

*Facultad de Humanidades y Educación. 3ª planta. C/ Villadiego, s/n. 09001. Burgos (España)*

*Tel. Contacto 734 834 6398 Email: [jardineseuropeos@gmail.com](mailto:jardineseuropeos@gmail.com)*



## Anexo 5 . Carta presentación del trabajo de investigación (inglés)



*Ann Arbor, April 21, 2014*

*Dear Sir/ Madam*

*At the University of Burgos in Spain we are working on a collaborative project funded by the European Union to study the impact of education on young peoples' business entrepreneurship abilities (EDU 2012-39080-C07-06).*

*This project's goals are to study the necessary curricular innovations in the Spanish education system that can facilitate or improve those abilities and competencies.*

*Included within the framework of this research there is a comparative analysis of work that is being done in this field in other countries by means of data collection using a standardized questionnaire. We hope to obtain this sampling from public and private schools in Washtenaw County and in Burgos (Castilla y León), Spain.*

*For this reason, we are contacting your school and asking you to distribute this brief anonymous questionnaire to the 50 students from your School you may choose. The collected data will also be used academically for a doctoral dissertation and will be treated globally without disclosing the individual schools where they were obtained.*

*We appreciate your much needed collaboration on this project.*

*Consuelo Digón  
Investigator*

*Doctoral Program in Education: Historical, political, curricular, and management perspectives.  
College of Humanities and Education, 3<sup>rd</sup> floor. Villadiego Street, Burgos, E-09001 Spain.  
Telephone 734 834 6398 Email: [jardineseuropeos@gmail.com](mailto:jardineseuropeos@gmail.com)*