

OBSERVATORIO
cultura emprendedora



fundación
universidad
sociedad



Servicio Extremeño
Público de Empleo

Avanzando hacia
un modelo sostenible

Aproximación a la
Cultura Emprendedora
en Extremadura

JUNTA DE EXTREMADURA

Avanzando hacia un modelo sostenible



Aproximación a la Cultura Emprendedora en Extremadura

**Estudio sobre los programas de Cultura Emprendedora
de la Junta de Extremadura**

Curso 2018 / 2019



Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista en la ley.

2020, Fundación UNIVERSIDAD SOCIEDAD
Campus Universitario de Badajoz
Avda. de Elvas, s/n
06071, Badajoz
<https://www.uexfundacion.es>

ISBN: 978-84-949836-6-5
Depósito Legal: CC-000399-2020

Este estudio ha contado con la colaboración y apoyo de:
El **equipo de Cultura Emprendedora** de la Junta de Extremadura
y del **equipo de la Fundación Universidad Sociedad** de la Universidad de Extremadura.

Contenido

1 - Instrumento de medida 2019-19 para el alumnado	9
2 - Ficha Técnica del Estudio: Alumnado	15
3 - Ficha Técnica del Estudio: Profesorado	17
4 - Resultados de las encuestas al alumnado	19
5 - Resultados de las encuestas al profesorado	29
6 - Recomendaciones a futuro	47
7 - Cultura emprendedora y promoción de la sostenibilidad: Análisis de un modelo estructural en Extremadura	49

1 – Instrumento de medida 2018-19 para el alumnado

En este ejercicio se han corregido algunos problemas menores con la redacción de las preguntas hechas a los alumnos en el ejercicio anterior. Además, se han incorporado dos bloques al final del cuestionario que nos permitirán vincular el desarrollo competencial con las intenciones emprendedoras de los alumnos participantes en el proyecto. En el curso 2017/18 el instrumento de medida ha quedado como sigue.

1.1 Competencias personales

COMPETENCIAS PERSONALES	
- MOTIVACIÓN E INICIATIVA PERSONAL	
CPM1	Me gusta la posibilidad de aplicar mis ideas y hacer mi trabajo como a mí me gusta, sin depender de las decisiones de otras personas.
CPM2	Cuando quiero hacer algo (idea o proyecto) encuentro la forma de llevarlo a cabo.
- VISIÓN	
CPV1	Creo que las situaciones de cambio en la vida son siempre oportunidades para mejorar.
CPV2	Soy capaz de entender nuevas situaciones, anticiparme a lo que pueda pasar o incluso hacer que pase.
- AUTOCONFIANZA	
CPAC1	Planteo ideas y soluciones a los problemas aunque puedan ser distintas a lo esperado.
CPAC2	Prefiero equivocarme que no hacer nada.
- AUTONOMÍA	
CPAM1	Valoro la independencia y poder hacer lo que me gusta.
CPAM2	Soy una persona resolutiva y capaz de tomar decisiones complejas o apresuradas.
- FLEXIBILIDAD	
CPF1	Cuando algo no sale como yo esperaba no me desanimo, y vuelvo a intentarlo de otra forma y las veces que haga falta.
CPF2	Tolero bien el riesgo y la incertidumbre (el no saber qué va a pasar)

1.2 Competencias de proceso y resultado

COMPETENCIAS DE PROCESO Y RESULTADO	
- CAPACIDAD DE TRABAJO	
CPRCT1	Termino lo que empiezo siempre que pueda o mis capacidades me lo permitan.
CPRCT2	Ante una situación de mucho trabajo me esfuerzo al máximo para terminar a tiempo.
- PLANIFICACIÓN	
CPRPL1	Cuando tengo que hacer algo nuevo, intento tener claro el objetivo y saber cuánto me va a costar (en tiempo y esfuerzo), para poder organizarme bien.
CPRPL2	Cuando tengo que hacer muchas cosas, creo que es bueno compartir las tareas y las responsabilidades con otras personas, aunque pierda un poco el control sobre la
- COMPROMISO	
CPRCOM1	Soy capaz de asumir responsabilidades.
CPRCOM2	Cuando la tarea por hacer afecta a todo el equipo prefiero que la responsabilidad se comparta entre todos.
CPRCOM3	Cuando tengo que hacer algo que no me gusta procuro hacerlo cuanto antes.
- CALIDAD	
CPRCAL1	Intento siempre mejorar en todo lo que hago.
CPRCAL2	Me da satisfacción hacer las cosas bien y con calidad.
- RESPONSABILIDAD SOCIAL	
CPRRS1	En todo lo que hago intento un equilibrio entre mi bien y el de los demás.
CPRRS2	El Centro Educativo donde estudio también es un espacio para mejorar mi entorno y el mundo en el que vivimos.

1.3 Competencias intelectuales

COMPETENCIAS INTELLECTUALES	
- CAPACIDAD EXPLORATORIA	
CICE1	Me gusta el reto de hacer algo nuevo.
CICE2	Ante una nueva tarea procuro informarme y documentarme todo lo que puedo antes de
- CREATIVIDAD	
CICRE1	Cuando tengo un problema le doy varias vueltas hasta que encuentro una o varias
CICRE2	Me gusta seguir mi intuición, aunque a veces me lleve a planteamientos aparentemente irracionales o sin sentido.
- INNOVACIÓN	
CIIN1	Me gusta probar nuevas formas de hacer las cosas, aunque la forma habitual sea buena.
CIIN2	Es importante tener información para poder anticiparnos y hacer planes de futuro.
- CAPACIDAD PARA IDENTIFICAR Y SOLUCIONAR PROBLEMAS	
CISP1	Cuando tengo un problema, primero lo analizo y después pienso en cómo solucionarlo.
CISP2	Me gusta compartir la información importante con mis compañeros/as para ponerla en práctica.
- CAPACIDAD PARA APRENDER-AUTOAPRENDIZAJE	
CIAP1	Ante un error trato de analizar la situación y aprender del error.
CIAP2	Me preocupo por aprender algo cuando me interesa el tema y creo que es importante para mí.

1.4 Competencias sociales

COMPETENCIAS SOCIALES	
- ORIENTACIÓN COMERCIAL	
CSC1	Me resulta agradable trabajar en grupo incluso con compañeros que no conozca de antes porque me gusta conocer gente nueva.
CSC2	Cuando trabajo en equipo procuro observar y aprender de todos los miembros.
CSC3	Cuando es necesario puedo ser una persona persuasiva y convincente (que convence a los demás con la palabra).
CSC4	Me gusta hacer amigos y tener una red social amplia con la que mantener contacto.
- COMUNICACIÓN	
CSCOM1	Cuando consigo información o conocimientos nuevos, los comparto con el equipo.
CSCOM2	Me resulta fácil hablar en público y consigo transmitir lo que quiero.
- TRABAJO EN EQUIPO	
CSTE1	Me gusta trabajar en equipo y se me da bien.
CSTE2	Tengo iniciativa y participo de forma activa en los equipos coordinando al grupo.
- EMPATÍA Y AUTOCONOCIMIENTO	
CSEA1	Intento conocer a las personas del equipo para comprender sus opiniones y reacciones y contribuir a que todo marche bien.
CSEA2	Soy consciente de mis emociones y controlo mis estados de ánimo para no estropear mis relaciones con los demás.
- LIDERAZGO	
CSLI1	Los miembros del equipo buscan mi opinión, porque les anima y ayuda a lograr los objetivos que tenemos.
CSLI2	Yo sé cuando alguien tiene talento y me gusta ayudarle a que comparta sus ideas.

A estos bloques de cuestiones relativos a competencias se han incluido dos bloques específicamente diseñados para medir percepciones del alumnado participante sobre el emprendimiento. Se propone medir el nivel competencial del alumnado antes y después de pasar por el programa de Cultura Emprendedora. Son los siguientes bloques e indicadores: Interés profesional y Valoración del emprendimiento.

INTERÉS PROFESIONAL	
IP1	Cuando acabe mis estudios me gustaría poner en marcha mis ideas y todos los proyectos que tenga.
IP2	En el futuro me veo dirigiendo un negocio, empresa o proyecto social.

VALORACIÓN DEL EMPRENDIMIENTO	
VEMP1	Ser una persona emprendedora está muy bien valorado en mi familia y mis amigos.
VEMP2	Valoro mucho a las personas que se esfuerzan y se arriesgan por conseguir sus metas profesionales, aunque fracasen.
VEMP3	Me gustan las personas emprendedoras que persiguen sus sueños
VEMP4	Admiro a las empresarias y los empresarios de éxito.

2 - Ficha técnica del estudio: Alumnado

El número de alumnos implicados en los programas de cultura emprendedora ha crecido en este nuevo ejercicio 2017-18 en 401 participantes, lo que supone un aumento del 8,3% con respecto al periodo anterior. De la misma forma que incrementan los docentes implicados, incrementan los alumnos participantes, como síntoma de que el programa se consolida. La ratio docente/alumno también mejora en términos medios, ya que ha crecido más el número de docentes que el de alumnos.

En cuanto al número de alumnos encuestados, el total cae de 1.198 en el periodo anterior a 748 en el periodo analizado de 2017-18. Esto supone una reducción del 37% en la participación de los alumnos en la evaluación del programa.

ALUMNADO

Alumnos inscritos en el programa de cultura emprendedora en 2017-18: 4.800

Alumnos inscritos en el programa de cultura emprendedora en 2018-19: 5.201

(2.472 Junior – 1.520 Teen – 737 Expert - 472 Youth)

Alumnos encuestados en 2017-18: 1.198

Alumnos encuestados en 2018-19: 748

(127 Junior – 446 Teen – 76 Expert - 99 Youth)

FICHA TÉCNICA - ESTUDIO SOBRE EL ALUMNADO	
Ambito Geográfico	Comunidad Autónoma de Extremadura
Universo	5.201 participantes en el programa Cultura Emprendedora 2018/19
Método de recogida de información	Cuestionario on-line supervisado por los docentes
Ámbito temporal	junio de 2018
Muestra	748 cuestionarios válidos
Índice de participación	14%
Error muestral	3,3%
Nivel de confianza	95% $p < 0,05$

3 – Ficha técnica del estudio: Profesorado

El número de docentes implicados en los programas de cultura emprendedora ha crecido en este nuevo ejercicio 2017-18 en 78 participantes, lo que supone un aumento del 22% con respecto al periodo anterior. Esto es sin duda un síntoma de que el programa se consolida, los docentes se implican y van sumándose a la innovación docente en el fomento del emprendimiento. Tal vez por la misma razón, el número de encuestas recogido ha bajado ligeramente de 154 participantes en 2017-18 a 128 en el periodo 2018-19, lo que supone un descenso en la participación en el proceso de evaluación de aproximadamente un 17%.

PROGRAMAS

Programas evaluados: Junioremprende – Teenemprende – Experemprende – Youthemprende

DOCENTES

Docentes implicados en 2018: 356 (200 Junior, 100 Teen, 44 Exper, 12 Youth)

Docentes implicados en 2019: 434 (226 Junior - 100 Teen - 65 Exper - 33 Youth)

Docentes encuestados en 2018: 154 (58 Junior – 67 Teen– 21 Exper– 8 Youth)

Docentes encuestados en 2019: 128 (29 Junior – 60 Teen– 23 Exper– 16 Youth)

FICHA TÉCNICA - ESTUDIO SOBRE EL PROFESORADO	
Ámbito Geográfico	Comunidad Autónoma de Extremadura
Universo	434 docentes inscritos en el programa Cultura Emprendedora 2018/19
Método de recogida de información	Cuestionario on-line
Ámbito temporal	junio de 2018
Muestra	128 cuestionarios válidos
Índice de participación	30%
Error muestral	7,2%
Nivel de confianza	95% p=q=0,5

4 – Resultados de las encuestas al alumnado

Muestra de alumnos por programa

Programa	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido Junior	127	17,0	17,0
Teen	446	59,6	76,6
Youth	99	13,2	89,8
Expert	76	10,2	100,0
Total	748	100,0	





Participación previa de los alumnos en programas de Cultura Emprendedora

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	No ha participado antes	183	24,5	24,5
	Si ha participado antes	565	75,5	100,0
	Total	748	100,0	

COMPETENCIAS PERSONALES

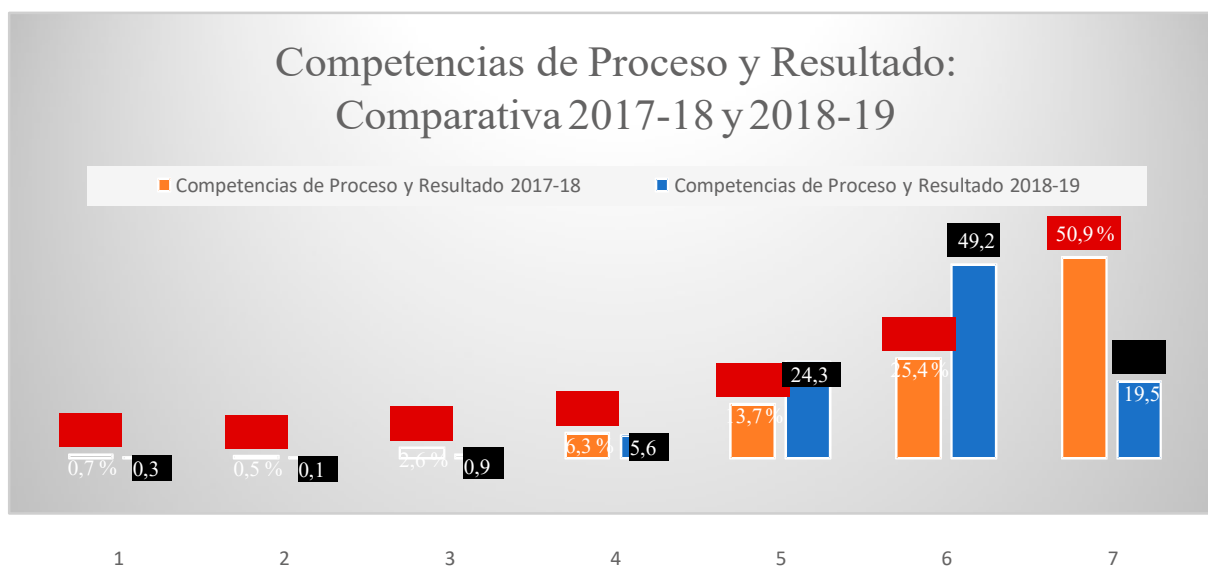
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	1	1	0,1	0,1
	2	2	0,3	0,4
	3	7	0,9	1,3
	4	81	10,8	12,2
	5	263	35,2	47,3
	6	332	44,4	91,7
	7	62	8,3	100,0
Total		748	100,	





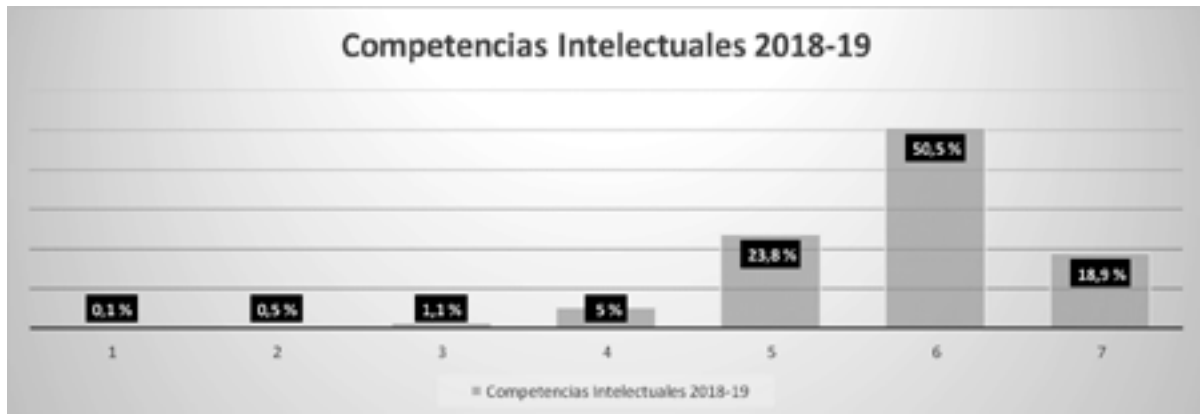
COMPETENCIAS DE PROCESO Y RESULTADO

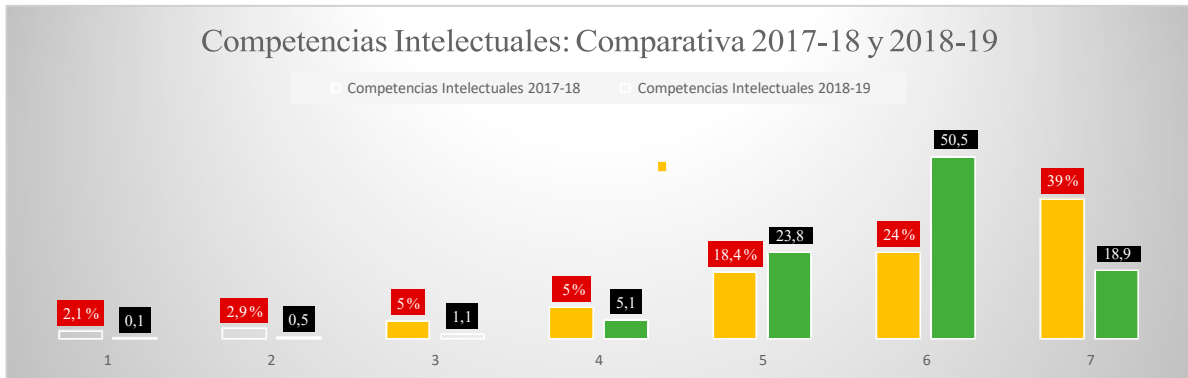
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	1	2	0,3	0,3
	2	1	0,1	0,4
	3	7	0,9	1,3
	4	42	5,6	7,0
	5	182	24,3	31,3
	6	368	49,2	80,5
	7	146	19,5	100,0
Total		748	100,0	



COMPETENCIAS INTELLECTUALES

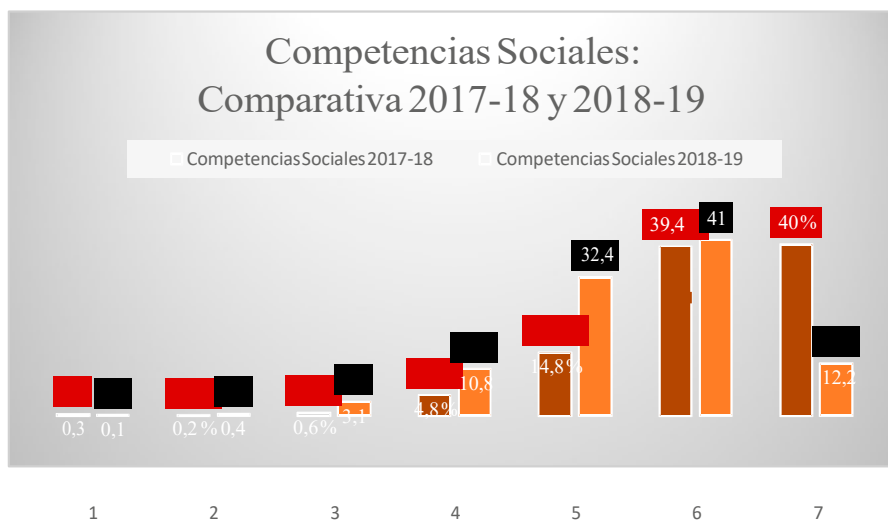
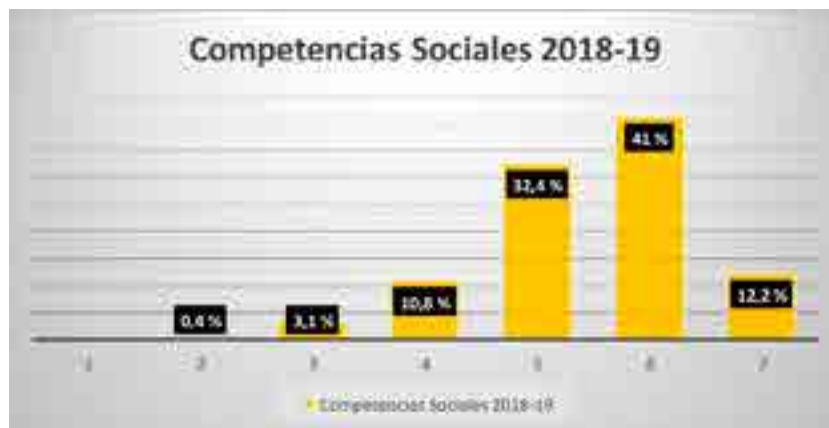
		Frecu	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	1	1	0,1	0,1
	2	4	0,5	0,7
	3	8	1,1	1,7
	4	38	5,1	6,8
	5	178	23,	30,6
	6	378	50,	81,1
	7	141	18,	100,0
	Total	748	100,	





COMPETENCIAS SOCIALES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	1	1	0,1	0,1
	2	3	0,4	0,5
	3	23	3,1	3,6
	4	81	10,8	14,4
	5	242	32,4	46,8
	6	307	41,0	87,8
	7	91	12,2	100,0
	Total	748	100,0	



INTERÉS PROFESIONAL

		Frecuencia	Porcenta	Porcentaje acumulado
Válido	1	3	0,4	0,4
	2	5	0,7	1,1
	3	9	1,2	2,3
	4	38	5,1	7,4
	5	107	14,1	21,7
	6	251	33,0	55,2
	7	335	44,2	100,0
	T	748	100	



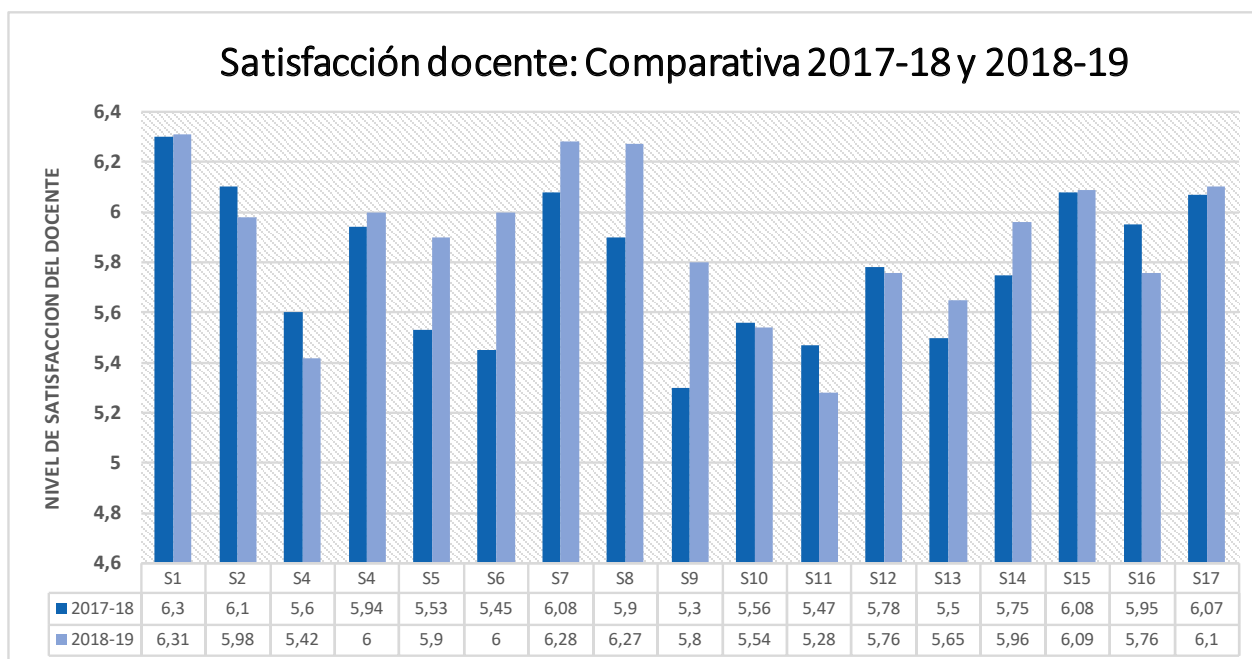
VALORACIÓN DEL EMPRENDIMIENTO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	1	3	0,4	0,4
	2	5	0,7	1,1
	3	9	1,2	2,3
	4	38	5,1	7,4
	5	107	14,3	21,7
	6	251	33,6	55,2
	7	335	44,8	100,0
	Total	748	100,0	



5 – Resultados de las encuestas al profesorado

S1	El programa es una oportunidad para trabajar de forma explícita habilidades importantes para el desarrollo del alumnado.
S2	La implicación de la directiva del centro ha permitido un óptimo desarrollo de las actividades puestas en marcha.
S3	La temporalización del programa permite un buen desarrollo de las actividades a realizar.
S4	El tipo de actividades y metodología propuestas facilitan trabajar los objetivos planteados por el programa.
S5	He usado la propuesta de trabajo ofrecida por el equipo técnico.
S6	El programa se ha ejecutado de forma transversal, trabajando en algún momento cada una de las competencias clave.
S7	La atención técnica recibida por parte de la organización del programa ha sido suficiente.
S8	Los recursos ofrecidos en la web de Cultura Emprendedora de la Junta de Extremadura son útiles para la ejecución del programa.
S9	La formación que he recibido como docente ha sido suficiente para la puesta en marcha del programa.
S10	He tenido la oportunidad de entrar en contacto con docentes para compartir dudas y conocimientos que me han enriquecido como profesional de la educación.
S11	La implicación del alumnado ha favorecido una ejecución de las actividades a un nivel óptimo.
S12	El proyecto ha mejorado la participación activa del alumnado en el aula.
S13	La implementación del programa favorece la inclusión de alumnos/as en situaciones de riesgo y con necesidades educativas especiales.
S14	El trabajo realizado por el alumnado le ha acercado a su entorno permitiendo conocer sus necesidades y oportunidades.
S15	En general hemos contado con el apoyo necesario para el correcto desarrollo del programa.
S16	Estoy satisfecha/o con los logros obtenidos por mi/s grupos por participar en el programa.
S17	Tengo intención de participar en próximas ediciones de los programas de Cultura Emprendedora.



S1

N	Válido	1				
	Perdidos	1				
Media		6,31	Válido	4	8	6,3
Error estándar de la media		0,080		5	14	17,3
Mediana		7,00		6	35	44,9
Moda		7		7	70	100,0
Desviación estándar		0,906	Total		127	100,0
Varianza		0,821				
Mínimo		4				
Máximo		7				



S2

N	Válido	1					
	Perdidos	1					
Media		5,98	Válido	1	2	1,6	1,6
Error estándar de la media		0,115		2	2	1,6	3,1
Mediana		6		3	3	2,4	5,5
Moda		7		4	7	5,5	11,0
Desviación estándar		1,3		5	19	15,0	26,0
Varianza		1,69		6	37	29,1	55,1
Mínimo		1		7	57	44,9	100,0
Máximo		7	Total		127	100,0	



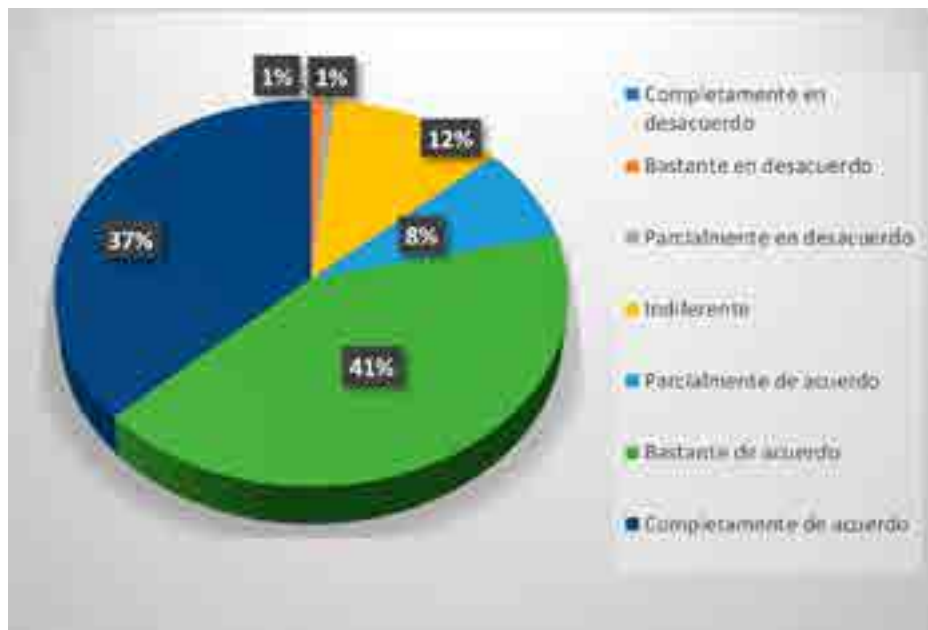
S3

N	Válido	1				
	Perdidos	1				
Media		5,42	Válido	1	0,8	0,8
Error estándar de la media		0,123		2	2,4	3,1
Mediana		6		3	6,3	9,4
Moda		6		4	15,7	25,2
Desviación estándar		1,388		5	21,3	46,5
Varianza		1,928		6	26,8	73,2
Mínimo		1		7	26,8	100,0
Máximo		7	Total	127	100,	



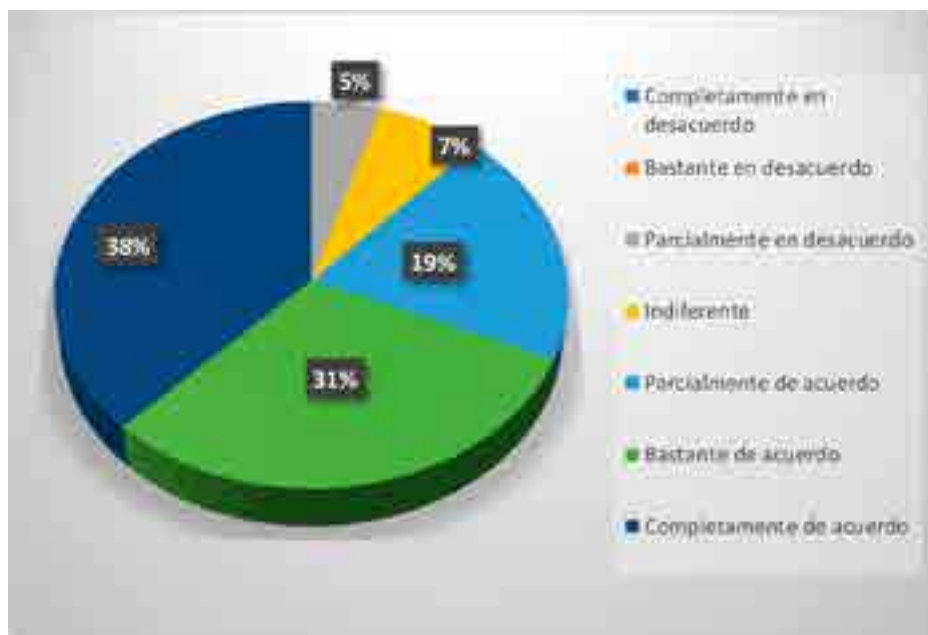
S4

N	Válido	1	Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
	Perdidos	1				
Media		6	2	1	0,8	0,8
Error estándar de la media		0,094	3	1	0,8	1,6
Mediana		6	4	15	11,8	13,4
Moda		6	5	10	7,9	21,3
Desviación estándar		1,062	6	53	41,7	63,0
Varianza		1,127	7	47	37,0	100,0
Mínimo		2	Total	127	100,0	
Máximo		7				



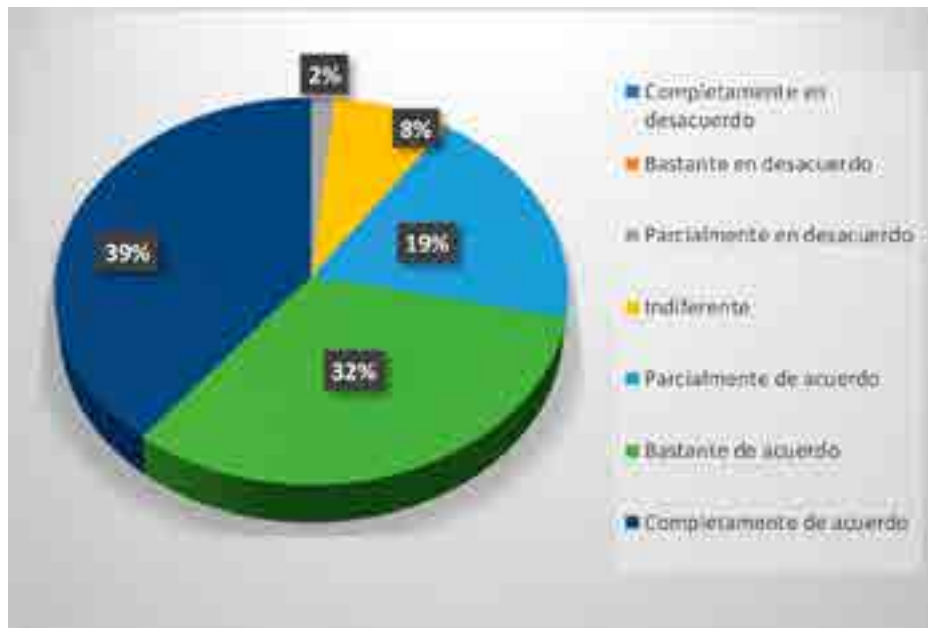
S5

			Válido			
N	Válido	Perdidos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Media		5,9				
Error estándar de la media		0,101	3	6	4,7	4,7
Mediana		6	4	9	7,1	11,8
Moda		7	5	25	19,7	31,5
Desviación estándar		1,133	6	39	30,7	62,2
Varianza		1,283	7	48	37,8	100,0
Mínimo		3				
Máximo		7	Total	127	100,0	



S6

N	Válido	1				
	Perdidos	1				
Media		6				
Error estándar de la media		0,091				
Mediana		6	Válido			
Moda		7	2	2	1,6	1,6
Desviación estándar		1,024	3	10	7,9	9,4
Varianza		1,048	4	24	18,9	28,3
Mínimo		3	5	41	32,3	60,6
Máximo		7	6	50	39,4	100,0
			7	127	100,0	



S7

	Válido	Perdidos		Válido		
				Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
N	1	1				
Media	6,28					
Error estándar de la media	0,085		2	1	0,8	0,8
Mediana	7		4	7	5,5	6,3
Moda	7		5	14	11,0	17,3
Desviación estándar	0,959		6	37	29,1	46,5
Varianza	0,919		7	68	53,5	100,0
Mínimo	2					
Máximo	7					
			Total	127	100,0	



S8

N	Válido	1					
	Perdidos	1					
Media		6,27	Válido				
Error estándar de la media		0,076					
Mediana		6	4	5	3,9	3,9	
Moda		7	5	19	15,0	18,9	
Desviación estándar		0,859	6	40	31,5	50,4	
Varianza		0,737	7	63	49,6	100,0	
Mínimo		4	Total	127	100,0		
Máximo		7					



S9

						Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
N	Válido	1	Válido	1	2	1,6	1,6	
	Perdidos	1		2	2	1,6	3,1	
Media		5,8		3	8	6,3	9,4	
Error estándar de la media		0,125		4	8	6,3	15,7	
Mediana		6		5	18	14	29,9	
Moda		7		6	39	30	60,6	
Desviación estándar		1,405		7	50	39	100,0	
Varianza		1,974		Total	127	100,		
Mínimo		4						
Máximo		7						



S10

						Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
N	Válido	1	Válido	1	4	3,1	3,1	
	Perdidos	1		2	5	3,9	7,1	
Media		5,54		3	6	4,7	11,8	
Error estándar de la media		0,141		4	11	8,7	20,5	
Mediana		6		5	23	18,1	38,6	
Moda		7		6	33	26,0	64,6	
Desviación estándar		1,592		7	45	35,4	100,0	
Varianza		2,536		Total	127	100,0		
Mínimo		1						
Máximo		7						



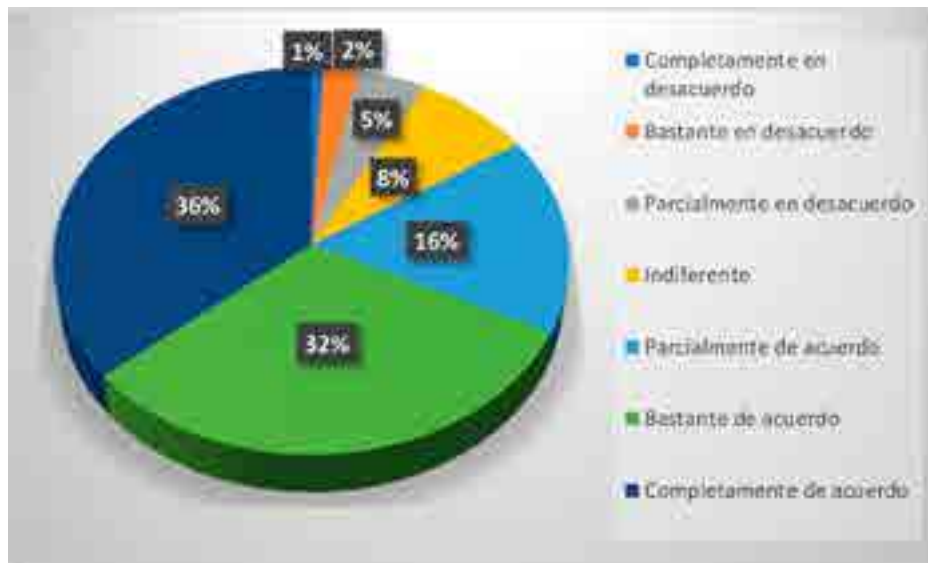
S11

						Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
N	Válido	1	Válido	1	0,8	0,8		
	Perdidos	1		2	8	6,3	7,1	
Media		5,28		3	11	8,7	15,7	
Error estándar de la media	Mediana	6		4	19	15,0	30,7	
Moda		6		5	18	14,2	44,9	
Desviación estándar	Varianza	1,577		6	36	28,3	73,2	
Mínimo		1		7	34	26,8	100,0	
Máximo		7		Total	127	100,0		



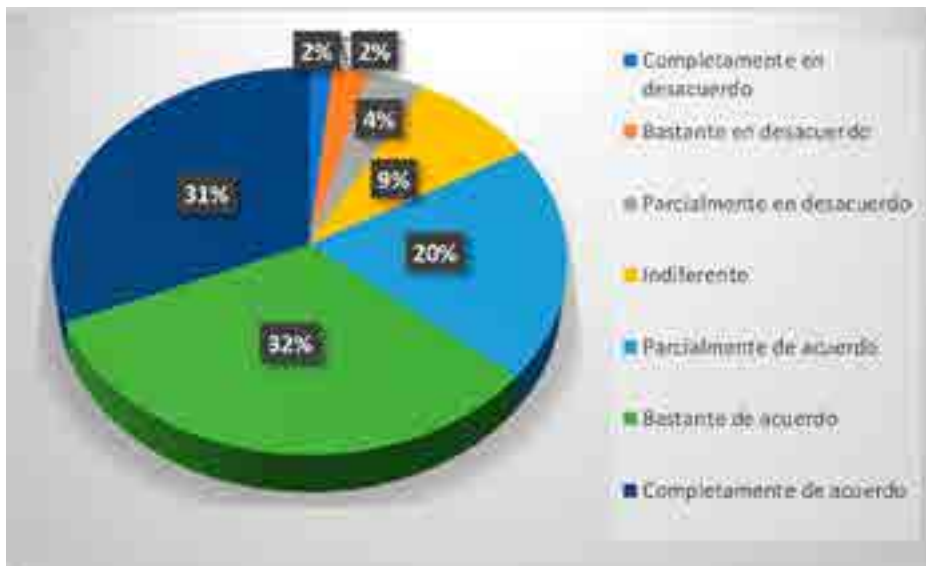
S12

	Válido	Perdidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado	
						N
Media	5,76		Válido 1	1	0,8	,8
Error estándar de la media	0,119		2	3	2,4	3,1
Mediana	6		3	6	4,7	7,9
Moda	7		4	10	7,9	15,7
Desviación estándar	1,342		5	21	16	32,3
Varianza	1,801		6	40	31	63,8
Mínimo	1		7	46	36	100,0
Máximo	7		Total	127	100,	



S13

N	Válido	1	Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
	Perdidos	1		2	3	3,9
Media		5,65	3	5	3,9	7,9
Error estándar de la media		0,122	4	11	8,7	16,5
Mediana		6	5	25	19	36,2
Moda		6	6	41	32	68,5
Desviación estándar		1,371	7	40	31	100,0
Varianza		1,879	Total	127	100,	
Mínimo		1				
Máximo		7				



S14

N	Válido	1					
	Perdidos	1					
Media		5,96					
Error estándar de la media		0,102					
Mediana		6	Válido				
Moda		7	1	2	1,6	1,6	
Desviación estándar		1,151	4	13	10,2	11,8	
Varianza		1,324	5	17	13,4	25,2	
Mínimo		1	6	47	37,0	62,2	
Máximo		7	7	48	37,8	100,0	
			Total	127	100,0		



S15

N	Válido	1					
	Perdidos	1					
Media		6,09					
Error estándar de la media		0,098	Válido				
Mediana		6	2	3	2,4	2,4	
Moda		7	4	8	6,3	8,7	
Desviación estándar		1,109	5	18	14,2	22,8	
Varianza		1,229	6	40	31,5	54,3	
Mínimo		2	7	58	45,7	100,0	
Máximo		7	Total	127	100,0		



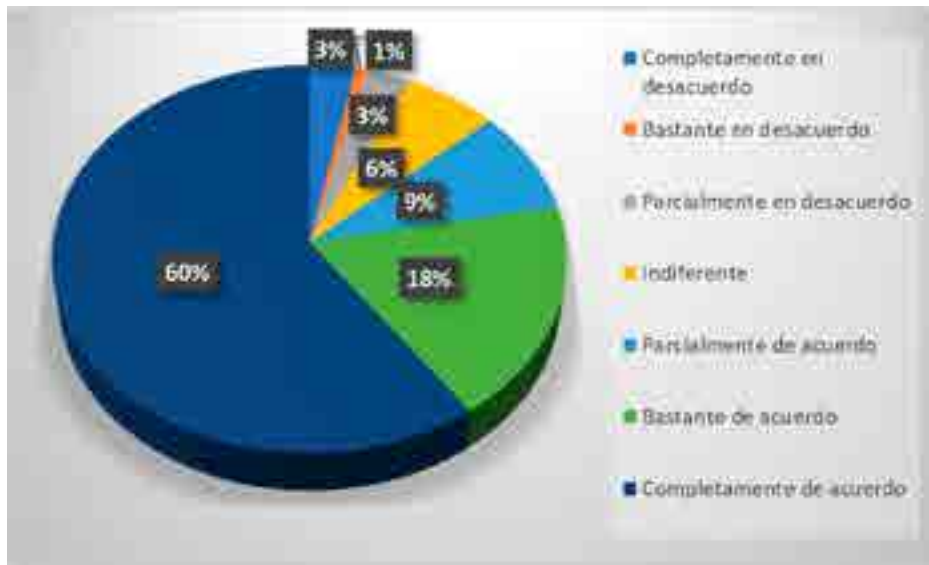
S16

N	Válido	1	Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
	Perdidos	1		2	3	4
Media		5,76	1	2	1,6	1,6
Error estándar de la media		0,131	2	5	3,9	5,5
Mediana		6	3	7	5,5	11,0
Moda		7	4	7	5,5	16,5
Desviación estándar		1,479	5	14	11	27,6
Varianza		2,186	6	44	34	62,2
Mínimo		1	7	48	37	100,0
Máximo		7	Total	127	100,	



S17

N	Válidos	1	Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado	
	Perdidos	1		1	4	3,1	3,1
Media		6,10	2	1	0,8	3,9	
Error estándar de la media		0,130	3	4	3,1	7,1	
Mediana		7	4	8	6,3	13,4	
Moda		7	5	11	8,7	22,0	
Desviación estándar		1,463	6	23	18	40,2	
Varianza		2,140	7	76	59	100,0	
Mínimo		1	Total			127	100,
Máximo		7					



6– Recomendaciones a futuro

La evolución de los datos muestra la necesidad de seguir potenciando una red activa que permita desarrollar las habilidades emprendedoras de las personas como herramienta clave para el desarrollo socio-económico del territorio.

Los ciudadanos del futuro deben tener conciencia sobre el medio en el que se mueven y deben aprender constantemente para ser capaces de establecer metas y resolverlas. En este contexto, la innovación se convierte en un elemento esencial.

El sistema educativo es un verdadero ecosistema de emprendimiento desde el primer momento ya que permite convertir capacidades y habilidades en competencias y en inteligencia para ayudar a las personas a resolver los problemas de nuestro tiempo en esta época de incertidumbre en la que vivimos.

El programa de Cultura Emprendedora inicia su recorrido haciendo especial hincapié en las primeras etapas que marcan el desarrollo en los estudiantes impulsando habilidades personales (Soft Skills), que potencian la inteligencia individual para convertirla en inteligencia colectiva. Las líneas directrices de desarrollo del programa se establecen a través de distintas agendas estratégicas como son: el marco europeo de competencias emprendedoras (EntreComp) impulsado por la Comisión Europea, o los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que promueve la Organización de Naciones Unidas (ONU) y que tienen entre sus objetivos tender puentes entre entornos educativos, sociales y laborales para el crecimiento de una sociedad de manera colectiva. La evolución del programa hace necesario consolidar la propuesta en el sistema educativo potenciando la cultura emprendedora en el ámbito de la educación superior, fundamentalmente en la etapa universitaria.

Se hace necesario, por tanto, conectar el itinerario emprendedor con el ámbito universitario, impulsando medidas y facilitando puentes que conecten con las etapas formativas de Formación Profesional y el Bachillerato. Esto supondría establecer una mayor conexión del sistema educativo con la sociedad, con el objetivo de mejorar la empleabilidad de los participantes en los diferentes programas y estrechar vínculos con los agentes del entorno. Las políticas de transformación de las economías y sociedades en aprendizaje se basan en la acumulación del conocimiento. El desarrollo conlleva aprender a aprender como señalan Stiglitz y Greenwald (2016).

Además, es preciso diseñar nuevas acciones en el ámbito de la educación superior vinculadas a la iniciativa emprendedora que pasan por la formación, la divulgación, la innovación o la participación en proyectos europeos, con la finalidad de generar programas que potencien nuevas metodologías y herramientas susceptibles de implementación.

Stiglitz, J.E. y Greenwald, B.C. (2016). La creación de una sociedad del aprendizaje. Barcelona: Planeta.

7 – Cultura emprendedora y promoción de la sostenibilidad: Análisis de un modelo estructural en Extremadura

Hoy en día en la Unión Europea, la política regional y los todos los programas relacionados con ella, son conscientes de la importancia de fomentar la responsabilidad social (RS), al mismo tiempo que deben promover el emprendimiento. Para abordar ambos desafíos, promover la cultura del emprendimiento sostenible puede ser la respuesta.

La sostenibilidad y la RS están directamente vinculadas, como ha sido ampliamente demostrado en la literatura académica especializada (Sampong *et al.*, 2018; Sarfraz *et al.*, 2018; Zatwarnizka-Madura *et al.*, 2019). Ambos términos están, al mismo tiempo, comenzando a estar intrínsecamente conectados con un nuevo modelo de capitalismo (Lambin, 2009; Wanner, 2015). Hoy vivimos en la era del espíritu emprendedor (Murphy *et al.*, 2006) donde ha surgido un nuevo modelo de capitalismo caracterizado por los emprendedores (Schramm y Litan, 2008) como artífices de la inserción estratégica de los negocios en mercados globales, impredecibles y altamente competitivos tal y como ya lo anticipaba Mintzberg (1973). En este nuevo contexto, el espíritu emprendedor se ha definido como un mecanismo mediante el cual se pueden mitigar las actuales ineficiencias económicas (Da Costa *et al.*, 2012). En regiones como Extremadura, donde las oportunidades económicas son limitadas, especialmente para los jóvenes, promover una cultura de emprendimiento sostenible es sin duda relevante para el desarrollo regional (Kaya *et al.*, 2019).

Con el fin de mostrar evidencias empíricas a favor del fomento de los programas de cultura emprendedora, hemos analizado datos específicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Las políticas regionales existentes actualmente y que impulsan programas educativos voluntarios dedicados al emprendimiento desde 2012, necesitan análisis periódico y obtención de resultados que avalen su trayectoria y que ayuden a la mejora continua.

En este contexto, en el curso 2017-2018 se ha desarrollado un proyecto específico de emprendimiento relacionado con la sostenibilidad en el nivel educativo de Enseñanza Secundaria Obligatoria con el leitmotiv de considerar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de Naciones Unidas. Utilizando el método de Modelización de Ecuaciones Estructurales con una muestra de 630 estudiantes bajo el paraguas del proyecto *Teenemprende*, el estudio que ahora presentamos concluye destacando que los programas de cultura emprendedora sostenible en el sistema educativo público de la región tienen efectivamente impacto positivo en la actitud de los estudiantes hacia la RS, empoderándolos para cambiar el mundo por un futuro mejor.

Educación pública y fomento de nuevas iniciativas emprendedoras

Algunos autores han demostrado que la educación tiene un impacto decisivo en la sociedad para hacer frente a los principales desafíos y oportunidades que trae el desarrollo sostenible. Hay muchos trabajos específicos que explican el papel de las universidades en el fomento del desarrollo sostenible (Mihelcic *et al.*, 2006; Barth *et al.*, 2007; Sedlacek, 2013; Fleaca *et al.*, 2018). En la misma línea, también podemos encontrar trabajos académicos sobre el tema, pero enfocados en el nivel educativo de secundaria (Corney y Reid, 2007; Firth y Winter, 2007; Noordin y Sulaiman, 2010; Berglund *et al.*, 2014).

Después de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, la Agenda 2030 para los ODS es la agenda global adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas para transformar el mundo hacia un futuro más sostenible (Naciones Unidas, 2015). Esta nueva agenda contiene 17 objetivos y 169 metas específicas. El papel del sistema educativo en el desarrollo sostenible ha sido claramente revelado por el objetivo universal número cuatro, que es el siguiente: proporcionar educación inclusiva y equitativa y oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

Así, y en línea con el mandato de las Naciones Unidas, la sostenibilidad, como reto global, ha guiado el último programa público de Extremadura, para fomentar el emprendimiento, si, pero el emprendimiento responsable y sostenible. Esta agenda global ha sido tenida en cuenta en esta región para la creación y desarrollo de los diversos proyectos que participan y compiten, en el programa educativo regional anual.

El objetivo principal del estudio que presentamos ahora ha sido evaluar si el último programa, que se centró en la sostenibilidad, contribuyó efectivamente a mejorar las competencias de RS en los estudiantes, considerando que, gracias a este programa, se convertirán en mejores ciudadanos responsables y capaces de mejorar el actual ecosistema empresarial regional. Estábamos convencidos de que el programa realizado tendría algún efecto positivo y traería algunas competencias nuevas a los alumnos, pero queríamos cuantificarlo y demostrarlo. Para eso, abordamos una pregunta general, ¿los programas de cultura empresarial sostenible de la región tienen algún efecto sobre la actitud de los estudiantes hacia la responsabilidad social?

Con este análisis estamos contribuyendo al conocimiento sobre esta temática al desarrollar un modelo causal que vincula el desarrollo de competencias clásicas en los estudiantes con el desarrollo de las nuevas competencias de RS para el emprendimiento. El modelo de causa-efecto que proponemos, se prueba y se valida. De hecho, hasta donde sabemos, es el primer modelo teórico y el primer estudio de caso empírico, que demuestra que incluir la sostenibilidad como eje principal de un programa educativo emprendedor es una garantía para desarrollar competencias, tanto clásicas como de RS, en los estudiantes. En consecuencia, este análisis también será útil como una buena práctica regional para conseguir un enfoque más responsable de las políticas públicas fomentando la sostenibilidad en los programas educativos regionales.

La educación para la sostenibilidad ya está incluida en las mejores escuelas de negocios globales del mundo, y algunas de ellas en Europa (Christensen *et al.*, 2007). También se ha reconocido el papel de las universidades en la formación de actitudes de los estudiantes de gestión para la toma de decisiones éticas y responsables (Azeiteiro *et al.*, 2015; Setó-Pamies y Papaiconomou, 2016). En la misma línea, la ética se ha ido incorporando paulatinamente a la formación de los estudiantes de grado, de master, y especialmente debe ser incorporada a la formación de los profesionales en activo, para generar un ecosistema empresarial más beneficioso para todas las partes implicadas (Medeiros *et al.*, 2017). Sin embargo, también es cierto que la sostenibilidad todavía no está impregnando claramente los niveles inferiores de educación (Keeling, 2006).

En relación con el espíritu emprendedor, es evidente que la UE está comprometida con la incorporación del fomento de la actitud emprendedora en el sistema educativo europeo a través del desarrollo de competencias específicas para el emprendimiento en los estudiantes. Incluso las universidades, con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), han experimentado una transformación significativa que está conduciendo hacia un nuevo paradigma

de enseñanza y aprendizaje basado en las competencias de los estudiantes (García-Aracil y Van der Velden, 2008; Sheldon *et al.*, 2008; Ricci, 2010; Lozano *et al.*, 2012).

La idea de que las competencias de los estudiantes son tan importantes como las calificaciones, ha ganado aceptación en el mundo académico (Berman y Ritchie, 2006). En términos generales, y según la definición proporcionada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la competencia es la capacidad para satisfacer con éxito demandas complejas en un contexto particular (OCDE, 2002). Es decir, es la capacidad de realizar una función determinada de forma eficaz.

Para volverse competente, un estudiante necesita adquirir competencias clave. Es decir, el alumno necesita adquirir conocimientos, habilidades, experiencia y todos los atributos que se consideren necesarios para llevar a cabo las funciones esperadas. Las competencias están descritas por Barth *et al.* (2007) como susceptibles de ser aprendidas, pero difíciles de enseñar. Esa es la razón para crear programas y actividades específicos, a veces fuera de los planes de estudio formales, para crear las condiciones adecuadas para que los estudiantes adquieras competencias de emprendimiento general y empresariales en particular, para su futuro y para el futuro de la sociedad en la que se desarrollarán como profesionales.

En el año 2000, el compromiso del Consejo Europeo de Lisboa fue aumentar la inversión en capital humano para facilitar la creación de conocimiento y mejorar el dinamismo regional. Posteriormente, el informe final del grupo de expertos de Educación para el Emprendimiento identificó las líneas estratégicas para promover actitudes y habilidades emprendedoras a través de la Educación Primaria y Secundaria (Comisión Europea, 2004). En ese momento, los esfuerzos dedicados por las administraciones públicas a promover el espíritu emprendedor aún no eran suficientes en la mayoría de los países, y en ocasiones existía una falta de conciencia o simplemente el espíritu emprendedor no se consideraba una prioridad. Paralelamente, el Consejo del Parlamento Europeo en 2006 definió las cualidades personales y las competencias clave que todas las personas necesitan para su realización personal como empleados y ciudadanos en la UE (Consejo Europeo, 2006, 2008).

Posteriormente, en 2009, la OCDE también definió las competencias clave para el siglo XXI para los jóvenes (Ananiadou y Claro, 2009). Además, se publicaron algunos informes europeos relevantes relacionados con el emprendimiento (Comisión Europea, 2008, 2012) defendiendo que la educación puede incluir, entre otros, el desarrollo de cualidades, actitudes y habilidades personales que forman la base de una mentalidad y comportamiento emprendedores (creatividad, toma de decisiones, comunicación, responsabilidad, asunción de riesgos, independencia, autoconfianza, liderazgo o espíritu de equipo).

En este punto, es importante señalar que la UE indicó explícitamente que el espíritu emprendedor no se centra directa, ni necesariamente, en la creación de nuevas empresas y/o formación específica sobre cómo crear una empresa. Sin embargo, la Comisión Europea (2016) publicó un informe reconociendo la creciente conciencia del potencial de los jóvenes europeos para lanzar y desarrollar sus propias iniciativas emprendedoras, fueran lucrativas o de tipo social no lucrativas, convirtiéndose así en innovadores en los temas y especialidades a los que iban a dedicar su vida y su trabajo (Comisión Europea, 2016). En cualquier caso, la educación en el espíritu emprendedor, empresarial o no, se considera esencial en la UE, no solo para concienciar a los jóvenes en Europa,

sino también para proporcionar las habilidades, los conocimientos y las actitudes que son fundamentales para desarrollar una cultura relacionada con su propia empleabilidad.

La empleabilidad se refiere a la habilidad para encontrar un empleo de las personas desempleadas que buscan trabajo, pero también a la habilidad de las personas con empleo, que buscan mejores trabajos con un empleador diferente, por sí mismos como profesionales, o incluso buscando desarrollar sus carreras dentro de sus organizaciones actuales (Harvey, 2001). Por el momento, el objetivo general de la UE relacionado con el espíritu emprendedor es fomentar el desarrollo, la mejora, la pertinencia y la calidad de los programas de educación en cultura emprendedora. De hecho, a nivel local y regional, la empleabilidad es la base de muchas políticas del mercado laboral (McQuaid y Lindsay, 2005). En este contexto, la definición nacional española de educación para el emprendimiento se centra en los conocimientos y habilidades relacionados con las oportunidades profesionales y laborales. También se refiere a la educación financiera y los principios de funcionamiento empresarial. Además, se refiere al desarrollo de actitudes que conduzcan a un cambio en la mentalidad de los estudiantes y contribuya al desarrollo de actitudes emprendedoras, la capacidad de pensar de forma creativa y la gestión del riesgo y la incertidumbre (Comisión Europea, 2016).

A nivel regional, los ecosistemas emprendedores constan de distintos elementos que interactúan, y uno de ellos es la política de educación pública, que fomenta nuevas iniciativas emprendedoras (Mack y Mayer, 2016). En el contexto regional de promoción del espíritu emprendedor, es necesario desarrollar competencias clave para el desarrollo sostenible en los estudiantes (Sterling y Thomas, 2006; Wiek *et al.*, 2011; Lansu *et al.*, 2013; Cebrián y Junyent, 2015) y debería ser un valor añadido para los programas de cultura emprendedora. Si bien se ha reconocido que existe poca evaluación de los programas de educación en emprendimiento más allá de algunos indicadores cuantitativos Wilson (2008), para contribuir al conocimiento existente y avanzar en este campo, en la siguiente sección se desarrolla un modelo teórico que vincula las competencias generales consideradas como clásicas o tradicionales, con las competencias RS.

Vinculando las competencias tradicionales con las de RS

Existe una rica literatura sobre RS que se remonta a la década de 1930 (Barnard, 1938; Clark, 1939). Sin embargo, la proliferación de estudios relacionados con la RS apareció con la publicación de Bowen (1953) de "Responsabilidades sociales del empresario". En la década de 1960, la literatura buscaba proporcionar una definición más clara de RS (McGruiere, 1963) y esta tónica fue seguida por muchos autores hasta la década de 1970 (Preston y Post, 1975). Fue en la década de 1980 cuando la atención se centró en un estudio más profundo de temas afines como la ética empresarial o la gestión de los agentes de interés o stakeholders (Aupperle *et al.*, 1985). En la década de 1990, Carroll (1991) afirmó que una empresa socialmente responsable obtiene ganancias, obedece la ley y se comporta éticamente como un ciudadano corporativo.

El siglo XXI se ha caracterizado por la institucionalización de la ética y la RS (Carroll, 2008). Hoy en día, la RS se considera un fenómeno global (Baskin, 2006; Matten y Moon, 2008). En el nuevo contexto de negocios, las empresas se dan cuenta de que tienen que trabajar activamente hacia la RS porque no solo es una oportunidad de negocio para ellas, en línea con la famosa Teoría de las partes interesadas o Teoría de los stakeholders (Freeman, 1984; Ruf *et al.*, 2001; Agle *et al.*, 2008), sino también para un mundo sostenible (Wals, 2007). De hecho, la sostenibilidad es nuestro principal desafío como sociedad. Para contribuir a la sostenibilidad, se ha reconocido que la

educación, incluso en etapas tempranas (Bascopé *et al.*, 2019), es un proceso clave para generar ciudadanos responsables (López-Alcarria *et al.*, 2019). Si esta educación es efectiva, estos ciudadanos seguirán el camino de la sostenibilidad en el mercado laboral como intra-emprendedores (Sánchez-Hernández y Mainardes, 2016) o como emprendedores, para crear una conciencia global sobre los desafíos ambientales, sociales y económicos de su tiempo (Bascopé *et al.*, 2019).

Desarrollo de un modelo causal que vincule las competencias entre sí

Para comprender el nuevo espíritu capitalista es importante darse cuenta de que el emprendimiento es, como toda acción humana, el resultado de factores externos, pero también de factores internos cognitivos y motivacionales. Según Locke (2000), los factores cognitivos incluyen la capacidad, la inteligencia y las habilidades. Por un lado, y a pesar de que las actividades de emprendimiento y las habilidades intelectuales no son lo mismo, pueden reforzarse mutuamente (Abosedo y Onakoya, 2013). Podemos decir que se necesitan habilidades intelectuales para las actividades emprendedoras. Hoy en día, cuando vivimos un contexto cada vez más complejo de hacer negocios dominado por la innovación y la alta tecnología, se asume que las competencias intelectuales se están volviendo muy útiles para reforzar el emprendimiento. En la misma línea, la literatura académica dedicada a la educación en el espíritu empresarial también se ha centrado en las habilidades relacionadas con los procesos y resultados, como la capacidad para el establecimiento de objetivos, la planificación o la autoeficacia (Boyd y Vozikis, 1994; Honig, 2004; Bécharde y Grégoire, 2005).

Por otro lado, Shane *et al.* (2003) defendieron explícitamente que la actividad empresarial depende en gran medida de las decisiones que toman las personas. En consecuencia, los autores concluyeron que la motivación humana tiene un papel importante en el espíritu empresarial. Las competencias personales son importantes para el espíritu empresarial porque las actividades empresariales a menudo se caracterizan por situaciones ambiguas en las que se necesita planificación, esfuerzo, flexibilidad y persistencia. Un individuo con una fuerte motivación para ser emprendedor, con una visión clara del futuro, alta autoeficacia, autonomía y flexibilidad para un conjunto específico de tareas, establecerá metas más altas, mejores planes y estrategias, se esforzará más que otros, persistir a través de contratiempos y durante un mayor período de tiempo (Shane *et al.*, 2003).

Además, las competencias sociales también se han considerado determinantes para el éxito empresarial en la literatura académica. Por ejemplo, varios trabajos han establecido una relación directa entre habilidades sociales y trabajo en equipo (Neuman, 1999; Tarricone y Luca, 2002; Morgenson y Reider, 2005), habilidades sociales y liderazgo (Goleman y Boyatzis, 2008; Riggio y Reichard, 2008) o habilidades sociales y efectividad (Kunnamatt, 2008; Reilly y Karounos, 2009). Más concretamente, Baron y Markman (2000) explicaron el papel de las habilidades sociales en la mejora del éxito empresarial. Según estos autores, competencias sociales específicas como la capacidad de adaptarse a una amplia gama de situaciones o la capacidad de ser persuasivo, por ejemplo, pueden ayudar a ampliar la red personal de alguien y contribuir a aumentar su capital social y puede obtener importantes beneficios. En la misma línea, otros autores han corroborado el vínculo directo entre competencias sociales y competencias emprendedoras (Ferris *et al.*, 2002; Markman y Baron, 2003; Baron y Tang, 2009; Hitt *et al.*, 2011).

Pasando ahora a las competencias relacionadas con los ODS, es cierto que las escuelas han sido tradicionalmente consideradas instituciones vitales en lo que respecta a la educación para la ciudadanía democrática (Audigier, 2000). Hoy en día y más allá, vivimos una época en la que las prácticas educativas enfatizan cada vez más la sostenibilidad y la RS (Sterling y Thomas, 2006; Frisk y Larson, 2011). En este sentido, un número creciente de trabajos se ocupan de estos temas. Por ejemplo, están surgiendo términos muy populares como tornar más ecológica, más “verde” y sostenible, la escuela (Metzger, 2011), el plan de estudios (Sagy, 2015) o la educación (Fassbinder *et al.*, 2012), o términos como la escuela ética (Starratt, 2005), la educación ética (Cohen, 2006) y la educación para el desarrollo sostenible (Barth y Rieckmann, 2012), entre otros. Todos estos términos están, de hecho, estrechamente asociados a la construcción de nuevos conocimientos relacionados con la sostenibilidad, y la capacidad de desarrollar prácticas y acciones sostenibles para el futuro cercano, pero no existe un acuerdo sobre la mejor combinación de competencias para este fin. Por ello, se está comenzando a educar a los estudiantes para apoyar los ODS con una reflexión crítica sobre la realidad para poder cambiar el mundo, desarrollando lo que llamamos competencias de RS de los individuos. De acuerdo con este argumento, podemos esperar que los estudiantes con una educación social y ambiental, gracias a los programas de cultura emprendedora sostenible, probablemente tengan diferentes (y mejores) actitudes sobre RS que aquellos sin dicha educación.

En resumen, y reconociendo la falta de consenso para identificar y medir competencias (Ashton y Green, 1996; Biesma *et al.*, 2007), especialmente las relacionadas con la sostenibilidad (Barth *et al.*, 2007), hemos desarrollado un modelo teórico genérico. Las competencias personales se consideran como variable independiente que tiene efectos de causalidad positiva directa e indirecta en las demás variables. En el modelo, las competencias personales (PC) tienen una relación directa y positiva con las competencias intelectuales (CI), las competencias sociales (CS) y las competencias de proceso y salida (POC).

De acuerdo con la Teoría de la Autodeterminación, las personas se preocupan principalmente por cómo auto-motivarse y cómo motivar a los demás para actuar (Deci y Ryan, 1985; Deci *et al.*, 1991; Deci y Ryan, 2004; Gagné y Deci, 2005; Seligman y Csikszentmihalyi, 2014). En otras palabras, esta teoría representa un marco amplio para el estudio de la motivación y la personalidad humanas. Pensamos que éste es un enfoque dialéctico orgánico en la educación, porque aplicado al entorno educativo ha demostrado ser una promesa con resultados positivos (Reeve, 2002). Es decir, cuando este enfoque se aplica al ámbito de la educación, se preocupa principalmente de promover en los estudiantes el interés por el aprendizaje, la valoración de la educación y la confianza en sus propias capacidades y atributos (Deci y Ryan, 1985).

En el contexto de los programas de cultura emprendedora, en el marco teórico de la filosofía positiva (Bandura, 1977), se asume que las competencias personales tienen algún efecto sobre las otras competencias del programa. El proceso comienza con el supuesto de que los estudiantes son organismos activos, con tendencias evolucionadas hacia el crecimiento, el dominio de los desafíos ambientales y la integración de nuevas experiencias en un sentido coherente de autoconfianza y eficacia (Deci y Ryan, 2000; 2008). Las mejoras en las competencias personales ayudan a los estudiantes a “fluir”. Siguiendo a Ryand y Deci (2000) y a Csikszentmihalyi (2013), podemos decir que cuanto más sólidas sean las competencias personales que se desarrollan en el programa, mayor será el efecto del mismo. El desarrollo de competencias personales hace que los estudiantes experimenten motivación intrínseca y satisfacción para tener éxito en las actividades del programa de emprendimiento. La **Figura 1** muestra el modelo teórico para ser testado empíricamente.

El modelo puede desgranarse en las siguientes hipótesis muestran relaciones causa-efecto:

H1: Las competencias personales (CP) tienen una influencia directa y positiva en las competencias sociales del alumnado (CS).

H2: Las competencias personales (CP) influyen directa y positivamente en las competencias intelectuales del alumnado (CI).

H3: Las competencias personales (CP) tienen una influencia directa y positiva en las competencias de proceso y resultado del alumnado (CPR).

Al mismo tiempo, en el marco de la Teoría de la Autodeterminación [110, 114], las CS se consideran determinantes en el nuevo panorama empresarial y se asume que influyen positiva y directamente tanto en las IC como en las CPR.

H4: Las competencias sociales (CS) tienen una influencia directa y positiva en las competencias intelectuales del alumnado (IC)

H5: Las competencias sociales (CS) tienen una influencia directa y positiva en las competencias de proceso y resultado del alumnado (CPR)

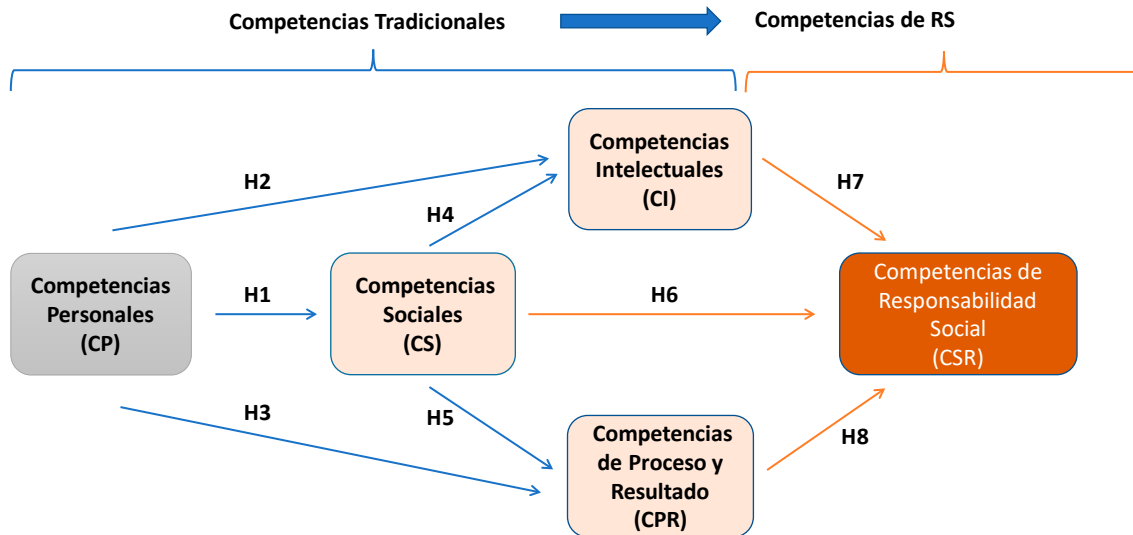
Finalmente, las tres variables, CI, CS y CPR influirán positivamente en la CRS del alumnado. En consecuencia, en el modelo se defiende el efecto conjunto del desarrollo de competencias tradicionales en los individuos sobre CS y también el efecto intermedio de SCS, CI y CPR en la relación entre CP y CRS.

H6: Las competencias sociales (CS) tienen una influencia directa y positiva en las competencias de RS del alumnado (CSR).

H7: Las competencias intelectuales (CI) tienen una influencia directa y positiva en las competencias de RS del alumnado (CRS).

H8: Las competencias de proceso y resultado (CPR) tienen una influencia directa y positiva en las competencias de RS del alumnado (CRS).

Figura 1 – Modelo Teórico



Método

El método utilizado para explorar los vínculos entre las variables de investigación del modelo estructural teórico fue el de las ecuaciones estructurales, conocido por sus siglas en inglés como SEM (*Structural Equation Modeling*), mediante la técnica de *Partial Least Squares* (PLS) y el *software SmartPLS*, desarrollado por Ringle *et al.* (2005).

Se ha optado por PLS-SEM después de revisar la literatura académica específica sobre este tema, porque el método ofrece la posibilidad de combinar y confrontar la teoría con datos empíricos de individuos al realizar regresiones múltiples entre las variables incluidas en el estudio, considerando que no son directamente observables. Nuestro enfoque para usar PLS-SEM es la visión de PLS de Wold (1982), considerando que la técnica tiene habilidades especiales que la hacen más apropiada que otras, al analizar datos con distribuciones no normales (Lu *et al.*, 2011), como es la caso.

Muestra

Para contrastar el modelo, se tomaron datos procedentes del cuestionario realizado al alumnado y en concreto una muestra de estudiantes de secundaria inscritos en el proyecto *TeenEmprende*. Se analizaron los datos de una muestra aleatoria de 630 alumnos. El índice de participación fue del 42% y la muestra de error máximo del 3% (nivel de confianza del 95%). Se ha considerado una buena muestra para probar el modelo teórico (presenta 8 hipótesis o caminos estructurales y 5 constructos) de acuerdo con las pautas sugeridas por Marcoulides y Saunders (2006) y Hair *et al.* (2016).

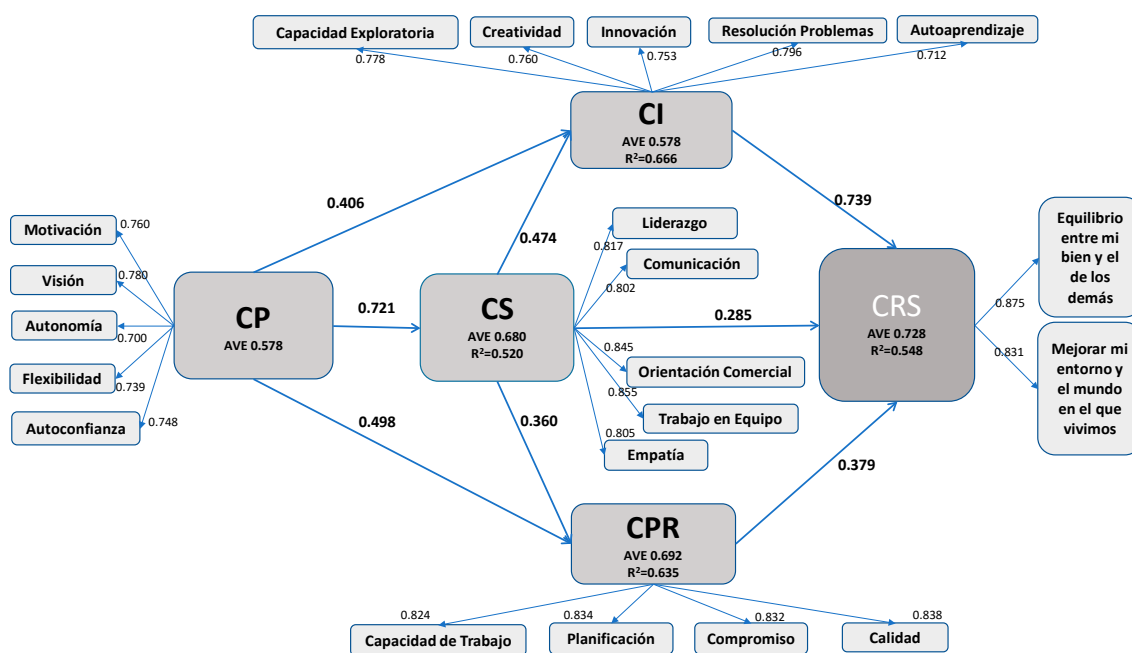
Resultados

Para analizar e interpretar un modelo PLS se necesitan dos etapas (Barclay *et al.*, 1995). Primero, la estimación de validez y confiabilidad del modelo de medición. En segundo lugar, la estimación del modelo estructural para evaluar el peso y la magnitud de las relaciones entre los diferentes constructos.

Se verificó la validez de las escalas de medición empleadas para los constructos y subconstructos del modelo. Analizamos si los conceptos teóricos se midieron adecuadamente a través de los indicadores observados. El análisis consistió en demostrar el atributo de validez (probar si realmente estábamos midiendo lo que queríamos medir) y confiabilidad (probar si lo estábamos midiendo de manera estable y consistente). Así, y siguiendo el proceso, se calculó la confiabilidad individual de cada ítem, la consistencia interna o confiabilidad de las escalas, el análisis de varianzas extraídas medias (AVE) y la validez discriminante. La Figura 2 muestra los principales resultados obtenidos al evaluar el modelo de medición.

La confiabilidad individual de los ítems se estimó inspeccionando las cargas λ o correlaciones simples de las mediciones entre variables observables con sus correspondientes constructos. Para aceptar una variable observable como parte del constructo, el valor de la confiabilidad individual de dicha variable debe ser mayor que 0,7 (Carmines y Zeller, 1979), lo que implica que la varianza compartida entre un constructo y las variables observables, es mayor que la varianza del error. Todos los indicadores cumplieron con este criterio y no hicimos depuración de ítems (Barclay *et al.*, 1995).

Figura 2 – Principales resultados del modelo de medida



Otra consideración es la comunalidad de una variable observable, cuya parte de su variable explicada por el constructo debe ser superior a 0,5 (Bollen, 1989). La confiabilidad de un constructo verifica la consistencia de todos los indicadores al medir el concepto. En nuestro caso de variables latentes con indicadores reflexivos, se estimó inspeccionando el Alfa de Cronbach cuyo valor debe ser superior a 0,7 (Nunnally, 1978). La validez convergente se midió a través de la varianza extraída media (AVE) (Fornell y Larcker, 1981) que debe ser superior a 0,5, estableciendo que más del 50% de la variación del constructo se debe a sus indicadores. Finalmente, los coeficientes de validez discriminante calculados (**Tabla 1**) demostrados en todos los constructos estaban más fuertemente correlacionados con sus propias medidas que con cualquier otro de los constructos, lo que sugiere una buena validez discriminante (Henseler *et al.*, 2015).

Tabla 1: Validez discriminante (Criterio de Fornier & Larker)

Constructo	CI	CP	CS	CPR	CRS
CI	0.760				
CP	0.747	0.746			
CS	0.766	0.721	0.825		
CPR	0.795	0.757	0.719	0.832	
CRS	0.661	0.587	0.666	0.697	0.853

El modelo estructural evalúa el peso y la magnitud de la relación entre los constructos del modelo. Chin (1998) propone valores superiores a 0,2 para el valor R² (varianza explicada). Los valores obtenidos superan ampliamente los límites satisfactorios establecidos con valores superiores a 0,52.

Para evaluar las hipótesis, para confirmarlas o rechazarlas, el procedimiento común es utilizar la técnica de remuestreo bootstrap no paramétrico que proporciona valores tanto para el error estándar como para el estadístico t de Student. La **Tabla 2** muestra las hipótesis, los caminos estructurales planteados en el modelo y los resultados positivos obtenidos.

A partir de los resultados obtenidos en la muestra, encontramos que las CP desarrolladas por los estudiantes involucrados en el programa educativo *TeenEmprende* en la región de Extremadura, influyen positivamente en el desarrollo final de las CRS a través de diferentes caminos: impactando en las CI ($\beta = 0,406$; $t = 10,6$); CS ($\beta = 0,721$; $t = 26,7$); y CPR ($\beta = 0,498$; $t = 12,4$). Al mismo tiempo, las SC impactan positivamente en las CI ($\beta = 0,474$; $t = 12,1$); CPR ($\beta = 0,36$; $t = 8$) y en el desarrollo final de las CSR ($\beta = 0,285$; $t = 5,1$).

Para concluir, tanto las CI ($\beta = 0,142$; $t = 2,2$) como las CPR ($\beta = 0,379$; $t = 6,2$) impactan directa y positivamente en las CSR. Podemos decir que, enfocar la atención en los ODS ayudó al programa educativo a desarrollar competencias clásicas (CP, CI, CS, CPR, CS), que también impactaron positivamente en las CSR de los estudiantes.

El programa objeto de estudio en Extremadura no sólo se ha valorado positivamente teniendo en cuenta el desarrollo de las competencias clásicas esperadas y desarrolladas por cualquier programa emprendedor, que inciden en la empleabilidad de los estudiantes, sino también las competencias derivadas del empeño por fomentar el emprendimiento responsable y la sostenibilidad.

Tabla 2: Análisis de las hipótesis

Hipótesis	Relación	Coefficiente (β)	Desviación Típica	Estadístico - t	p valor	Aceptación / Significación
H1	PC \rightarrow SC	0.721	0.027	26.791	0.000	Aceptada ***
H2	PC \rightarrow IC	0.460	0.038	10.601	0.000	Aceptada ***
H3	PC \rightarrow POC	0.498	0.040	12.496	0.000	Aceptada ***
H4	SC \rightarrow IC	0.474	0.039	12.132	0.000	Aceptada ***
H5	SC \rightarrow POC	0.360	0.045	8.075	0.000	Aceptada ***
H6	SC \rightarrow SRC	0.285	0.055	5.148	0.000	Aceptada ***
H7	IC \rightarrow SRC	0.142	0.064	2.222	0.026	Aceptada ***
H8	POC \rightarrow SRC	0.379	0.061	6.265	0.000	Aceptada ***

Nota: Para N=5000 submuestras, Distribución T de Student de una cola (499)
***p<0.001 ; (T (0.001;499) = 3.106644601)

Discusión y conclusiones

Este estudio se suma a la literatura existente hasta la fecha sobre programas de cultura empresarial sostenible con una contribución empírica en una región específica donde el ecosistema de emprendimiento regional es considerado crucial por las políticas públicas para el desarrollo regional (Maldonado-Briegas y Sánchez-Hernández, 2019). Más específicamente, completa la investigación previa sobre educación sostenible en los siguientes aspectos:

En primer lugar, arraigado en la Teoría de la Autodeterminación, hemos explorado la relación entre las competencias tradicionales desarrolladas en los estudiantes por los programas de emprendimiento y la actitud individual hacia la RS desarrollada por un nuevo programa de cultura empresarial sostenible de una muestra de 630 estudiantes procedentes de la región de Extremadura, Región española en Europa. Hemos abordado la pregunta general, ¿los programas de cultura emprendedora sostenible tienen algún efecto en la actitud de los estudiantes hacia la RS?

En segundo lugar, para responder a la pregunta, hemos desarrollado un marco teórico basado en el desarrollo de competencias. El modelo teórico primero y el de medida y estructural después, evalúan conjuntamente la teoría, las escalas de medida y el peso y magnitud de las relaciones entre los constructos. De acuerdo con los resultados encontrados, podemos decir que el modelo global tiene un alto poder predictivo. Apoyando las hipótesis de este trabajo, podemos observar que la variable latente CP y el resto de variables del modelo - CI, CS, CPR - representan alrededor del 54% de la CSR (Tabla 3). Con respecto a la pregunta de investigación, nuestra evidencia sugiere que, en términos generales, la responsabilidad social de los estudiantes parece estar influenciada por las competencias personales, intelectuales, sociales y de procesos y resultados. Esto se basa en el hecho de que se han encontrado relaciones causales entre estas competencias.

Tabla 3: Poder predictivo del modelo

Efectos Directos	Coefficientes (β)	Correlaciones	% de Varianza Explicada
IC → SRC	0.142	0.661	9 %
SC → SRC	0.285	0.666	19 %
POC → SRC	0.379	0.697	26 %
			Efecto Total 54%

En tercer lugar, aunque reconocemos que, en general, los programas de educación emprendedora, se evalúan poco (Wilson, 2008), este estudio proporciona un sistema de medición y evidencia estadística que respalda la conveniencia de sustentar el actual programa de educación emprendedora en la región de Extremadura. Creemos que, con objetivos claros renovados y considerando este marco de medición, o uno mejorado, el apoyo público a los programas de cultura emprendedora basados en la sostenibilidad dentro de los programas educativos vigentes, son necesarios, y deben mantenerse, con una lógica de mejora continua.

La principal contribución de este estudio ha sido validar empíricamente un modelo estructural que vincula las competencias tradicionales con la RS de los estudiantes a través de programas específicos de emprendimiento sostenible en las escuelas públicas para promover los ODS. Creemos que ésta es la primera contribución académica que ofrece una demostración empírica del vínculo positivo entre este conjunto de competencias y su efecto en los estudiantes para hacerles sentir que deben (y pueden) cambiar el mundo.

Nuestro análisis sugiere que la incorporación de los ODS y los temas de sostenibilidad en los programas de cultura emprendedora pueden desempeñar un papel importante en la sociedad a futuro, en tanto que están contribuyendo a la generación de CRS en los estudiantes que frecuentan los programas. Así, estamos construyendo futuro, formando futuros profesionales responsables, formando ciudadanos, formando personas emprendedoras conscientes de la importancia de la sostenibilidad.

Referencias

- Abosedo, A.J., Onakoya, A.B. Intellectual entrepreneurship: Theories, purpose and challenges. *International Journal of Business Administration* **2013**, 4(5), pp. 30-37.
- Agle, B.R.; Donaldson, T.; Freeman, R.E.; Jensen, M.C.; Mitchell, R.K.; Wood, D. J. Dialogue: Toward superior stakeholder theory, *Business Ethics Quarterly* **2008**, 18(2), pp. 153-90.
- Ananiadou, K.; Claro M. 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries, OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing, **2009**.
- Ashton, D.N.; Green, F. Education, training and the global economy. Cheltenham: Edward Elgar, **1996**.
- Audigier, F. Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship. Strasbourg: Council of Europe, 2000.
- Aupperle, K.E.; Carroll A.B.; Hatfield, J.D. An empirical investigation of the relationship between corporate social responsibility and profitability", *Academy of Management Journal*, **1985**, 28, pp.446-463.
- Azeiteiro, U.M.; Bacelar-Nicolau, P.; Caetano, F.J.; Caeiro, S. Education for sustainable development through e-learning in higher education: experiences from Portugal. *Journal of Cleaner Production* **2015**, 106, pp. 308-319.
- Bandura, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* **1977**, 84(2), 191-215.
- Barclay, D., Higgins, C., Thompson, R. The Partial Least Square (PLS) Approach to Causal Modeling: Personal Computer Adoption and Use as an Illustration. *Technology Studies. Special Issues on Research Methodology* **1995**, 2(2), pp. 285-309.
- Barnard, C.I. *The functions of the executive*, Cambridge, MA: Harvard University Press, **1938**.
- Baron, R.A., Markman, G.D. Beyond social capital: How social skills can enhance entrepreneurs' success. *Academy of Management Perspectives* **2000**, 14(1), pp. 106-116.
- Baron, R.A., Tang, J. Entrepreneurs' social skills and new venture performance: Mediating mechanisms and cultural generality. *Journal of Management* **2009**, 35(2), pp. 282-306.
- Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M., Stoltenberg, U. Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education* **2007**, 8(4), pp. 416-430.
- Barth, M., Rieckmann, M. Academic staff development as a catalyst for curriculum change towards education for sustainable development: an output perspective. *Journal of Cleaner Production* **2012**, 26, pp. 28-36.
- Barth, M.; Godeman, J.; Rieckmann, M.; Stoltenberg, U. (2007). Developing key competences for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education* **2007**, 8(4), pp.416-430.
- Bascopé, M.; Perasso, P.; Reiss, K. Systematic Review of Education for Sustainable Development at an Early Stage: Cornerstones and Pedagogical Approaches for Teacher Professional Development. *Sustainability* **2019**, 11, 719.
- Baskin, J. Corporate responsibility in emerging markets, *Journal of Corporate Citizenship* **2006**, 24(1), pp. 29-47.
- Béchar, J.P., Grégoire D. Entrepreneurship Education Research Revisited: The Case of Higher Education. *Academy of Management Learning & Education* **2005**, 4(1), pp. 22-43.
- Berglund, T., Gericke, N., Chang Rundgren, S.N. The implementation of education for sustainable development in Sweden: Investigating the sustainability consciousness among upper secondary students. *Research in Science & Technological Education* **2014**, 32(3), pp. 318-339.

- Berman, J., Ritchie, L. Competencies of undergraduate business students. *Journal of Education for Business* **2006**, 81(4), pp. 205-209.
- Biesma, R.G.; Pavlova, M.; Van Merode, G.G.; Groot, W. Using conjoint analysis to estimate employers' preferences for key competencies of master level Dutch graduates entering the public health field. *Economics of Education Review* **2007**, 26, 375-386.
- Bollen, K.A. *Structural equations with latent variables*. New York: Willey, 1989.
- Bowen, H.R. *Social Responsibilities of the Businessman*. New York City, NY: Harper & Brothers, **1953**.
- Boyd, N.G., Vozikis, G.S. The influence of self-efficacy on the development of entrepreneurial intentions and actions. *Entrepreneurship Theory and Practice* **1994**, 18(4), pp. 63-77.
- Carmines E.G., Zeller R.A. Reliability and validity assessment, *Sage University Paper Series on Quantitative Applications in the Social Sciences*. N-07-017. Beverly Hills, CA: Sage, 1979.
- Carroll, A.B. A history of corporate social responsibility: Concepts and practices. In Crane, A., McWilliams, A., Matten, D., J. Moon & S. Siegel, eds. *The Oxford Handbook of Corporate Social Responsibility*, New York: Oxford University Press, pp. 19-46, **2008**.
- Carroll, A.B. The pyramid of corporate social responsibility: Toward the moral management of organizational stakeholders, *Business Horizons* **1991**, 34, pp. 39-48.
- Cebrián, G., Junyent, M. Competencies in Education for Sustainable Development: Exploring the Student Teachers' Views. *Sustainability* **2015**, 7(3), pp. 2768-2786.
- Cheung, G.W. Testing equivalence in the structure, means, and variances of higher-order constructs with structural equation modeling. *Organizational Research Methods* **2008**, 11(3), pp. 593-613.
- Chin, W. W. The partial least squares approach to structural equation modeling. *Modern methods for business research* **1998**, 295(2), 295-336.
- Christensen, L. J.; Peirce, E.; Hartman, L.P.; Hoffman, W.M.; Carrier, J. Ethics, CSR, and sustainability education in the Financial Times top 50 global business schools: Baseline data and future research directions. *Journal of Business Ethics* **2007**, 73(4), pp.347-368.
- Clark, J.M. *Social control of business*, New York: McGraw-Hill, **1939**.
- Cohen, J. Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review* **2006**, 76(2), pp. 201-237.
- Comisión Europea / European Commission. Best procedure project – Entrepreneurship in higher education, especially in non-business studies. Final report of the expert group. Available at <http://ec.europa.eu> [Accessed 6/12/2019], **2008**.
- Comisión Europea / European Commission. Education for Entrepreneurship. Final report of the expert group. Available at <http://ec.europa.eu> [6/12/2019], **2004**.
- Comisión Europea / European Commission. Entrepreneurship education on the increase. Available at <http://ec.europa.eu> [Accessed 6/12/2019], **2012**.
- Comisión Europea / European Commission. *Entrepreneurship Education at School in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available at <http://ec.europa.eu/eurydice> [Accessed 7/9/2017], **2016**.
- Consejo Europeo / European Council. Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on Key Competencies for Lifelong Learning. Brussels: Official Journal of the European Union, **2006**.

Consejo Europeo / European Council. Recommendation of the European Parliament and of the Council on the Establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Brussels, Official Number 2006/0163, 2008.

Corney, G., Reid, A. Student teachers' learning about subject matter and pedagogy in education for sustainable development. *Environmental Education Research* 2007, 13(1), pp. 33-54.

Csikszentmihalyi, M. *Flow: The Psychology of Happiness*. Random House, 2013.

Da Costa, A.D.S.M., Saraiva, L.A.S. Hegemonic discourses on entrepreneurship as an ideological mechanism for the reproduction of capital. *Organization* 2012, 19(5), 587-614.

Deci, E.L., Ryan, R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York, NY: Plenum, 1985.

Deci, E.L., Ryan, R.M. (Eds.). *Handbook of Self-Determination Research*. University Rochester Press, 2004.

Deci, E.L., Ryan, R.M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne* 2008, 49(3), 182-185

Deci, E.L., Ryan, R.M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 2000, 11, 227-268.

Deci, E.L., Vallerand, R.J.; Pelletier, L.G.; Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist* 1991, 26(3-4), 325-346.

Fassbinder, S., Nocella, A., Kahn, R. (Eds.). *Greening the academy: Ecopedagogy through the liberal arts*. Springer Science & Business Media, 2012.

Ferris, G.R., Perrewe, P.L., Douglas, C. Social effectiveness in organizations: Construct validity and research directions. *Journal of Leadership & Organizational Studies* 2002, 9(1), pp. 49-63.

Firth, R., Winter, C. Constructing education for sustainable development: The secondary school geography curriculum and initial teacher training. *Environmental Education Research* 2007, 13(5), pp. 599-619.

Fleacă, E., Fleacă, B., Maiduc, S. Aligning Strategy with Sustainable Development Goals (SDGs): Process scoping diagram for entrepreneurial higher education institutions (HEIs). *Sustainability* 2018, 10(4), pp. 1032.

Fornell C.; Larcker DF. 1981. Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research* 1981, 18, pp. 39-50.

Freeman, R.E. *Strategic Management: a Stakeholder Approach*, Pitman Publishing, 1984.

Frisk, E., Larson, K.L. Educating for Sustainability: Competencies & Practices for Transformative Action, *Journal of Sustainability Education* 2011,2, pp. 1-20.

Gagné, M.; Deci, E.L. Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behaviour* 2005, 26(4), 331-362.

García-Aracil, A., Van der Velden, R. Competencies for young European higher education graduates: labor market mismatches and their payoffs. *Higher Education* 2008, 55(2), pp. 219-239.

Goleman, D., Boyatzis, R. (2008). Social intelligence and the biology of leadership. *Harvard Business Review* 2008, 86(9), pp. 74-81.

Hair Jr, J.F., Hult, G.T.M., Ringle, C., Sarstedt, M. *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Sage Publications, 2016.

Hair Jr, J.F., Sarstedt, M., Ringle, C.M., Gudergan, S.P. *Advanced issues in partial least squares structural equation modeling*. Sage Publications, 2017.

Harvey, L. Defining and Measuring Employability. *Quality in Higher Education* 2001, 7(2), pp. 97-109.

- Henseler, J., Ringle, C. M., Sarstedt, M. A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science* **2015**, 43(1), pp. 115-135.
- Hitt, M.A., Ireland, R.D., Sirmon, D.G., Trahms, C.A. Strategic entrepreneurship: creating value for individuals, organizations, and society. *Academy of Management Perspectives* **2011**, 25(2), pp. 57-75.
- Honig, B. Entrepreneurship education: Toward a model of contingency-based business planning. *Academy of Management Learning & Education* **2004**, 3(3), pp. 258-273.
- Kaya, T., Erkut, B., Thierbach, N. Entrepreneurial Intentions of Business and Economics Students in Germany and Cyprus: A Cross-Cultural Comparison. *Sustainability* **2019**, 11, 1437.
- Keeling, R. The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse. *European Journal of Education* **2006**, 41(2), pp. 203-223.
- Kunnanatt, J.T. Emotional intelligence: theory and description: A competency model for interpersonal effectiveness. *Career Development International* **2008**, 13(7), pp. 614-629.
- Lambin, J.J. Capitalism and sustainable development. *Symphonya. Emerging Issues in Management* **2009**, 2, 3-9.
- Lansu A., Boon, J., Slop, P.B., van Dam-Mieras, R. Changing Professional Demands in Sustainable Regional Development: A Curriculum Design Process to Meet Transboundary Competence, *Journal of Cleaner Production* **2013**, 49(4), pp. 123-33.
- Locke, E.A. Motivation, cognition and action: an analysis of studies of task goals and knowledge. *Applied Psychology: An International Review* **2000**, 49, pp. 408-429.
- López-Alcarria, A., Olivares-Vicente, A., Poza-Vilches, F. A Systematic Review of the Use of Agile Methodologies in Education to Foster Sustainability Competencies. *Sustainability* **2019**, 11, 2915.
- Lozano, J. F., Boni, A., Peris, J., Hueso, A. Competencies in Higher Education: A critical Analysis from the capabilities approach. *Journal of Philosophy of Education* **2012**, 46(1), pp. 132-147.
- Lu, E. Kwan, D. Thomas, Cedzynski, M. Two new methods for estimating structural equation models: an illustration and a comparison with two established methods. *International Journal of Research Marketing* **2011**, 28 (3), pp. 258-268.
- Mack, E., Mayer, H. The evolutionary dynamics of entrepreneurial ecosystems. *Urban Studies* **2016**, 53(10), pp. 2118-2133.
- Maldonado-Biegas, J.J., Sánchez-Hernández, M.I. Regional Public Policy Fostering Entrepreneurship Through the Educational System: Evidence from the Autonomous Community of Extremadura in Spain. In: *New Paths of Entrepreneurship Development. The Role of Education, Smart Cities, and Social Factors*; Carvalho, L., Rego, C., Lucas, R., Sánchez-Hernández, M.I., Noronha, A. (Eds.), Springer, **2019**.
- Marcoulides, G.A., Saunders, C. Editor's Comments –PLS: A Silver Bullet? *MIS Quarterly* **2006**, 30(2), iii-ix.
- Markman, G.D., Baron, R.A. Person-entrepreneurship fit: why some people are more successful as entrepreneurs than others. *Human Resource Management Review* **2003**, 13(2), pp. 281-301.
- Matten, D., Moon, J. "Implicit" and "explicit" CSR: A conceptual framework for a comparative understanding of corporate social responsibility, *Academy of management Review* **2008**, 33(2), 404-424.
- McGuire, J.W. *Business and Society*, New York: McGraw-Hill, **1963**.
- McQuaid, R.W., Lindsay, C. The concept of employability. *Urban Studies* **2005**, 42(2), pp. 197-219.
- Medeiros, K.E., Watts, L.L., Mulhearn, T.J., Steele, L.M., Mumford, M.D., Connelly, S. What is working, what is not, and what we need to know: A meta-analytic review of business ethics instruction. *Journal of Academic Ethics* **2017**, 15(3), 245-275.
- Metzger, A.B. Five successful strategies for greening your school. *Educational Facility Planner* **2011**, 45(3), pp. 20-23.

- Mihelcic, J. R., Phillips, L. D., Watkins Jr, D. W. Integrating a global perspective into education and research: Engineering international sustainable development. *Environmental Engineering Science* **2006**, 23(3), pp. 426-438.
- Mintzberg, H. Strategy Making in Three Modes, *California Management Review* **1973**, 16(2), pp. 44-53.
- Morgeson, F.P., Reider, M. H., Campion, M.A. Selecting individuals in team settings: The importance of social skills, personality characteristics, and teamwork knowledge. *Personnel Psychology* **2005**, 58(3), pp. 583-611.
- Murphy, P.J., Liao, J., Welsch, H.P. A Conceptual History of Entrepreneurial Thought, *Journal of Management History* **2006**, 12(1), pp. 12-35
- Naciones Unidas. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Available at <https://www.un.org> [Accessed 8/1/2019], **2015**.
- Neuman, G.A., Wright, J. Team effectiveness: beyond skills and cognitive ability. *Journal of Applied Psychology* **1999**, 84(3), 376.
- Niemiec, C.P., Ryan, R.M. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *School Field* **2009**, 7(2), 133-144.
- Noordin, T.A., Sulaiman, S. The status on the level of environmental awareness in the concept of sustainable development amongst secondary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* **2010**, 2(2), pp. 1276-1280.
- Nunnally, J.C. *Psychometric Theory*. McGraw-Hill: New York, **1978**.
- OCDE. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper: Organization for Economic Cooperation and Development, **2002**.
- Preston, L.E., Post, J.E. *Private management and public policy: The principle of public responsibility*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, **1975**.
- Reeve, J. Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183-203). Rochester, NY, US: University of Rochester Press, **2002**.
- Reilly, A.H., Karounos, T.J. Exploring the link between emotional intelligence and cross-cultural leadership effectiveness. *Journal of International Business and Cultural Studies* **2009**, 1, pp. 1-13.
- Ricci, P. Do lodging managers expect more from hospitality graduates? A comparison of job competency expectations. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism* **2010**, 9(2), pp. 218-232.
- Riggio, R.E., Reichard, R. J. The emotional and social intelligences of effective leadership: An emotional and social skill approach. *Journal of Managerial Psychology* **2008**, 23(2), pp. 169-185.
- Ringle, C.M., Wende, S., Will, A. *Smart PLS 2.0 (beta)*. Available at: <<http://www.smartpls.de>>, accessed [Accessed 18/1/2019], 2005.
- Ruf, B.M., Muralidhar, K., Brown, R.M., Janney J.J., Paul, K. An empirical investigation of the relationship between change in corporate social performance and financial performance: A stakeholder theory perspective, *Journal of Business Ethics* **2001**, 32(2), pp. 143-56.
- Ryan, R.M. Deci, E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* **2000**, 55, 68-78.
- Sagy, G., Tal, A. Greening the curriculum: Current trends in environmental education in Israel's public schools. *Israel Studies* **2015**, 20(1), pp. 57-85.
- Sampong, F., Song, N., Boahene, K.O., Wadie, K.A. Disclosure of CSR Performance and Firm Value: New Evidence from South Africa on the Basis of the GRI Guidelines for Sustainability Disclosure. *Sustainability* **2018**, 10, 4518.
- Sánchez-Hernández, M.I., Mainardes, E.W. University social responsibility: a student base analysis in Brazil. *International Review on Public and Nonprofit Marketing* **2016**, 13(2), 151-169.

- Sarfraz, M. Qun, W., Hui, L., Abdullah, M.I. Environmental Risk Management Strategies and the Moderating Role of Corporate Social Responsibility in Project Financing Decisions. *Sustainability* **2018**, *10*, 2771.
- Schramm, C., Litan, R.E. The Growth Solution', *The American* July/August, **2008**, pp. 32–38.
- Sedlacek, S. The role of universities in fostering sustainable development at the regional level. *Journal of Cleaner Production* **2013**, *48*, pp. 74–84.
- Seligman, M.E., Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. In *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 279–298). Springer, Dordrecht, **2014**.
- Setó-Pamies, D., Papaioikonomou, E. A multi-level perspective for the integration of ethics, corporate social responsibility and sustainability (ECSRS) in management education. *Journal of Business Ethics* **2016**, *136*(3), pp.523–538.
- Shane, S., Locke, E.A., Collins, C.J. Entrepreneurial motivation. *Human Resource Management Review* **2003**, *13*(2), pp. 257–279.
- Sheldon, P., Fesenmaier, D., Woeber, K., Cooper, C., Antonioli, M. Tourism education futures, 2010–2030: Building the capacity to lead. *Journal of Teaching in Travel & Tourism* **2008**, *7*(3), pp. 61–68.
- Starratt, R.J. Building an ethical school: A practical response to the moral crisis in schools. Routledge, 2005.
- Sterling, S., Thomas, I. Education for Sustainability: The Role of Capabilities in Guiding University Curricula, *International Journal of Innovation and Sustainable Development* **2006**,*1*(4), pp.349–70.
- Sterling, S., Thomas, I. Education for Sustainability: The Role of Capabilities in Guiding University Curricula, *International Journal of Innovation and Sustainable Development* **2006**,*1*(4), pp. 349–70.
- Tarricone, P., Luca, J. Employees, teamwork and social interdependence—a formula for successful business? *Team Performance Management: An International Journal* **2002**, *8*(3/4), pp. 54–59.
- Wals, A.E. (Ed.). *Social learning towards a sustainable world: Principles, perspectives, and praxis*. Wageningen Academic Publishing, **2007**.
- Wanner, T. The new 'passive revolution' of the green economy and growth discourse: maintaining the 'sustainable development' of neoliberal capitalism. *New Political Economy* **2015**, *20*(1), 21–41.
- Wiek, A., Withycombe, L., Redman, C.L. Key Competencies in Sustainability. A Reference Framework for Academic Program Development, *Sustainability Science* **2011**, *6*(2), pp. 203–18.
- Wilson, K.E. Entrepreneurship education in Europe. European Foundation for Entrepreneurship Research, Chapter 5, pp. 1–20, Entrepreneurship and Higher Education, OECD, Paris, **2008**.
- Wold, H. Systems Under Indirect Observation Using PLS. In C. Fornell [ed.]: *A Second Generation of Multivariate Analysis*, 1: 325–347. New York: Praeger Publishers, **1982**.
- Zatwarnicka-Madura, B., Siemieniako, D., Glińska, E., Sazonenka, Y. Strategic and Operational Levels of CSR Marketing Communication for Sustainable Orientation of a Company: A Case Study from Bangladesh. *Sustainability* **2019**, *11*, 555.