

La intención emprendedora entre los futuros profesionales de la educación

Entrepreneurial Intention among Future Education Professionals

José Luís Muñoz Moreno¹

Universitat Autònoma de Barcelona (España)

<https://orcid.org/0000-0003-2572-4155>

David Rodríguez-Gómez

Universitat Autònoma de Barcelona (España)

<https://orcid.org/0000-0001-9845-0744>

Resumen

Este estudio analiza la intención emprendedora en estudiantes de Ciencias de la Educación, entendida como competencia transversal en la Educación Superior para afrontar retos sociales, pedagógicos y organizativos. El emprendimiento se concibe más allá de la creación de empresas e incorpora innovación pedagógica y el impacto social. Se llevó a cabo un estudio exploratorio mediante cuestionario dirigido a estudiantes de grados en Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social de la Universitat Autònoma de Barcelona. El instrumento incluyó medidas de intención emprendedora, intraemprendedora y social junto con competencias clave relacionadas con reconocimiento y evaluación de oportunidades, gestión del riesgo, visión de futuro, creatividad, creación de valor y resiliencia. Los resultados indican que las intenciones intraemprendedora y social se sitúan por encima de la emprendedora clásica. Las competencias muestran una percepción globalmente favorable con mejor valoración de gestión del riesgo, visión de futuro y creación de valor. Asimismo, se observan patrones asociados a la edad y al curso académico que apuntan a una progresión en la disposición y en la autopercepción competencial. Se concluye que el emprendimiento es interpretado como herramienta para la innovación pedagógica y la transformación social y se recomienda su integración curricular mediante metodologías activas, evaluación por evidencias y la alineación con marcos europeos como EntreComp para favorecer la transferencia al ejercicio profesional y la sostenibilidad de proyectos con valor educativo y social.

Abstract

This study examines entrepreneurial intention among students of Education Sciences, understood as a transversal competence in Higher Education to address social, pedagogical, and organizational challenges. Entrepreneurship is conceived beyond business creation, encompassing pedagogical innovation and social impact. An exploratory study was conducted using a questionnaire administered to undergraduate students in Early Childhood Education, Primary Education, Pedagogy, and Social Education at the Universitat Autònoma de Barcelona. The instrument included measures of entrepreneurial, intrapreneurial, and social intention, along with key competences related to opportunity recognition and evaluation, risk management, future vision, creativity, value creation, and resilience. Findings indicate that intrapreneurial and social intentions are higher and more consistent than traditional entrepreneurial intention. Competences show an overall favourable perception, with stronger evaluations for risk management, future vision, and value creation. Patterns associated with age and academic year suggest a progressive evolution in entrepreneurial disposition and self-perceived competences. It is concluded that entrepreneurship is interpreted as a tool for educational innovation and social transformation. The integration of these competences into university curricula is recommended through active

¹ Autor de correspondencia: joseluis.munoz@uab.cat

methodologies, evidence-based assessment, and alignment with European frameworks such as EntreComp, to foster transfer to professional practice and ensure the sustainability of projects that generate educational and social value.

Palabras clave / Keywords

Educación Superior; competencia emprendedora; intención emprendedora; formación inicial en educación; intraemprendimiento educativo; emprendimiento social; innovación pedagógica.

Higher Education; entrepreneurial competence; entrepreneurial intention; initial education training; educational intrapreneurship; social entrepreneurship; pedagogical innovation.

1. Introducción

El emprendimiento se ha consolidado en la Educación Superior como una competencia clave para preparar a los estudiantes frente a los retos educativos, sociales y económicos que caracterizan a sociedades cada vez más complejas e inciertas (OECD, 2018). No se trata únicamente de crear empresas, sino de desarrollar la capacidad de transformar ideas en acciones que generen valor en múltiples ámbitos, desde la innovación pedagógica hasta la participación comunitaria. Esta concepción responde a la necesidad de formar profesionales capaces de identificar oportunidades, asumir riesgos calculados y liderar proyectos con impacto socioeducativo, tal como señalan las directrices europeas sobre competencias clave (Bacigalupo et al., 2016).

En Europa, el Marco Europeo de la Competencia Emprendedora (EntreComp) ha contribuido decisivamente a fijar un lenguaje común para diseñar, desarrollar y evaluar el emprendimiento como competencia transversal en el ámbito universitario. Este marco estructura quince competencias en tres áreas (ideas y oportunidades, recursos y acción), y propone niveles de progresión con resultados de aprendizaje que facilitan su incorporación curricular en titulaciones diversas, incluidas aquellas vinculadas con las Ciencias de la Educación (Bacigalupo et al., 2016; McCallum et al., 2018). En el contexto español, orientaciones recientes de política educativa han subrayado su relevancia para la formación continua, la empleabilidad y la participación social, insistiendo en su potencial para generar valor cultural y comunitario (Ministerio de Educación, 2021).

Desde este marco general, el análisis del emprendimiento universitario ha incorporado progresivamente el estudio de los factores que explican la disposición de los estudiantes a emprender. Sin embargo, persiste una tensión dialéctica entre una concepción tradicional del emprendimiento, fuertemente asociada a la creación de empresas y al mercado, y una visión pedagógica más amplia, centrada en el desarrollo competencial, la innovación educativa y la transformación social. Esta tensión resulta especialmente relevante en las titulaciones de Ciencias de la Educación, donde las trayectorias profesionales se desarrollan mayoritariamente en contextos institucionales y comunitarios con lógicas distintas a las estrictamente empresariales. Comprender cómo se manifiestan las intenciones emprendedoras y las competencias asociadas en este colectivo constituye, por tanto, un reto teórico y empírico de primer orden.

En este escenario, el presente estudio se propone analizar de manera integrada la intención emprendedora, intraemprendedora y social, así como la percepción de competencias emprendedoras, en estudiantes de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona. Para fundamentar esta aproximación, a continuación, se presenta una revisión de la literatura que articula los principales marcos teóricos utilizados en el estudio del emprendimiento universitario, justificando la centralidad del análisis de la intención y de las competencias en el contexto específico de la formación inicial docente.

2. Revisión de la literatura

2.1. Enfoques teóricos sobre emprendimiento e intención emprendedora

Para comprender por qué y cuándo los estudiantes desean emprender, la literatura ha señalado que la intención emprendedora constituye un predictor robusto del comportamiento posterior. Entre los modelos explicativos más consolidados se encuentra la Teoría del Comportamiento Planificado (TCP), que sostiene que la intención se conforma a partir de la actitud hacia el comportamiento, la norma subjetiva y el control conductual percibido (Ajzen, 1991). Este modelo ha sido ampliamente validado en población universitaria mediante instrumentos psicométricos como el Entrepreneurial Intention Questionnaire (Liñán & Chen, 2009).

Si bien la TCP es uno de los marcos más utilizados en la investigación sobre emprendimiento, no es el único. La literatura ha recurrido también a enfoques basados en la autoeficacia, el capital humano o el aprendizaje experiencial para explicar la emergencia de conductas emprendedoras en contextos educativos. No obstante, la TCP resulta especialmente adecuada para el análisis del emprendimiento en la universidad,

en la medida en que permite examinar cómo las percepciones, actitudes y contextos formativos influyen en la disposición a emprender antes de la acción efectiva. Estudios recientes han constatado efectos directos de la educación emprendedora y de la mentalidad emprendedora sobre la intención, junto con efectos indirectos mediados por el entorno institucional (Valenzuela-Keller et al., 2022). En la región latinoamericana, se han replicado los patrones básicos de la TCP, con modulaciones atribuibles a diferencias culturales, curriculares y de exposición previa a programas de emprendimiento (Vidrio, Rebolledo, & Vásquez, 2024).

No obstante, estos modelos explicativos suelen apoyarse en una concepción general del emprendimiento, lo que plantea interrogantes cuando el análisis se traslada a ámbitos profesionales con lógicas no estrictamente empresariales, como el educativo. Este desplazamiento exige ampliar el marco teórico hacia otras formas de emprendimiento más coherentes con la realidad de las Ciencias de la Educación

2.2. Intención emprendedora, intraemprendedora y social en Ciencias de la Educación

Más allá de su versión clásica, orientada a la creación de iniciativas de negocio, el emprendimiento en el ámbito educativo incluye prácticas de innovación desarrolladas dentro de organizaciones existentes, habitualmente denominadas intraemprendimiento (Soncin & Arnaboldi, 2022). La evidencia empírica distingue entre intenciones emprendedoras e intenciones intraemprendedoras, y muestra que presentan antecedentes parcialmente diferentes: la autoeficacia predice ambos tipos de intención, mientras que las actitudes hacia la autonomía, la propiedad o los ingresos se asocian preferentemente con el emprendimiento independiente, y la actitud hacia el riesgo en contextos organizacionales se vincula con la intención intraemprendedora (Douglas & Fitzsimmons, 2013). Esta distinción resulta especialmente relevante en las Ciencias de la Educación, dado que la mayoría de los egresados desarrollan su actividad profesional en centros y servicios educativos.

En esta línea, se han validado escalas específicas para medir la intención intraemprendedora en estudiantes universitarios, mostrando invariancia métrica entre contextos y diferencias significativas en dimensiones como la asunción de riesgo (González-Serrano et al., 2019; 2023). Estas herramientas permiten identificar perfiles con potencial para impulsar la innovación pedagógica, la mejora de procesos o el desarrollo de proyectos de convivencia y bienestar estudiantil (Werka, Mainardes, & Bendlin, 2025).

Junto a estas modalidades, el emprendimiento social adquiere una relevancia particular en la formación de profesionales de la educación, por su orientación al desarrollo educativo y comunitario. En el contexto nacional se han validado instrumentos para medir esta competencia, facilitando su incorporación curricular y la evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio (Montes & Ramírez, 2022). A nivel internacional, la literatura destaca que la formación en emprendimiento social se beneficia de ecosistemas colaborativos entre universidad, sector público y organizaciones cívicas, especialmente cuando se emplean estrategias experienciales y de co-creación docente-discente (Du, Han, & Huang, 2020; Ndou, 2021). Revisiones recientes identifican, no obstante, importantes brechas y líneas de desarrollo futuro alineadas con la misión social de las facultades de Ciencias de la Educación (Deveci, 2022; Montes & Ramírez, 2022).

2.3. Competencias emprendedoras y evaluación en la formación universitaria

El énfasis en la intención se complementa con un enfoque competencial que permite comprender cómo las capacidades necesarias para emprender pueden desarrollarse mediante la educación superior. Un referente ampliamente citado es la propuesta de Morris et al. (2013), que, a partir de un panel Delphi, identificó un núcleo de trece competencias emprendedoras, entre las que se incluyen el reconocimiento y evaluación de oportunidades, la creatividad, la gestión del riesgo, la visión de futuro, la resiliencia, la movilización de recursos y la creación de valor. Este modelo evidenció mejoras significativas tras intervenciones formativas, resultados que han sido corroborados en estudios posteriores realizados en contextos de aula mediante currículos intencionales basados en proyectos, evaluación formativa y reflexión sistemática (Glackin & Phelan, 2020).

Cuando este enfoque competencial se sitúa en el ámbito específico de las Ciencias de la Educación, adquiere rasgos y prioridades particulares vinculadas a la función social, pedagógica y comunitaria de la profesión docente. En este sentido, se han desarrollado marcos de evaluación que superan la medición de la intención y que permiten integrar resultados cognitivos, de habilidades y afectivos, estimando el valor educativo de las experiencias y orientando la mejora continua (Kozlinska, Mets, & Rõigas, 2020).

La literatura muestra asimismo que metodologías como el trabajo en equipo favorecen el desarrollo de competencias emprendedoras, incrementando la autoeficacia, la colaboración y la acción en contextos universitarios (Lechuga Jiménez et al., 2024). Estudios de caso indican que estos entornos promueven la progresión competencial y generan culturas de innovación replicables en titulaciones de Ciencias de la

Educación (Nevalainen, Seikkula-Leino, & Salomaa, 2021). No obstante, la implantación de estas aproximaciones sigue enfrentando retos estructurales, como la fragmentación curricular o la débil articulación entre competencias, enfoques pedagógicos y sistemas de evaluación (Lackéus, 2020; Nabi et al., 2017).

La evidencia sugiere que la utilización de rúbricas y portafolios con criterios de progresión, junto con apoyos institucionales como mentoría o reconocimiento académico, resulta clave para que la intención emprendedora se traduzca en acción sostenida (Hämäläinen & Raappana, 2023). En las titulaciones de Ciencias de la Educación, el desarrollo de estas competencias se vincula con la capacidad de los futuros profesionales para integrar innovación pedagógica, liderazgo educativo y compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible en contextos reales (Gracia Zomeño et al., 2025; Bacigalupo et al., 2016; Montes & Ramírez, 2022).

2.4. Preguntas y objetivo de la investigación

La revisión de la literatura pone de relieve la consolidación del emprendimiento como competencia transversal en la Educación Superior y, al mismo tiempo, la necesidad de interpretarlo de forma situada en función de los contextos formativos y de las identidades profesionales. En el ámbito de las Ciencias de la Educación, la evidencia apunta a una orientación preferente hacia el intraemprendimiento y el emprendimiento social, así como a posibles diferencias en las intenciones y en la percepción de competencias emprendedoras según variables personales y académicas. No obstante, sigue siendo limitada la evidencia empírica que analice de manera integrada estas dimensiones en estudiantes de estas titulaciones.

A partir de este marco teórico, se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿qué niveles de intención emprendedora, intraemprendedora y social presentan los estudiantes de Ciencias de la Educación?, ¿cómo perciben sus competencias emprendedoras? y ¿existen diferencias en estas intenciones y competencias en función de variables sociodemográficas y académicas? Para dar respuesta a estas cuestiones, el propósito del estudio que aquí se trata es analizar la intención emprendedora y la percepción de competencias emprendedoras en estudiantes de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona, aportando evidencias que contribuyan a orientar la integración curricular del emprendimiento como competencia transversal en la formación inicial universitaria.

3. Metodología

Se ha realizado un estudio exploratorio mediante cuestionario aplicado a la población total de estudiantes matriculados en los grados de Ciencias de la Educación (i.e., Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social) de la Universitat Autònoma de Barcelona el curso 2023-2024. La muestra final estuvo formada por 331 estudiantes que respondieron voluntariamente, configurándose así como una muestra no probabilística de tipo incidental, con participación de los distintos grados considerados.

Atendiendo a las características de los participantes, hay una clara sobrerepresentación femenina en la muestra (80,4%), un patrón que coincide con la feminización tradicional de los estudios del ámbito de las Ciencias de la Educación. Asimismo, la mayoría de los estudiantes están matriculados en el grado en Pedagogía (64,0%), lo que refuerza la homogeneidad disciplinar de la muestra. La distribución por cursos del grado está relativamente equilibrada, con diferencias moderadas entre el primer curso (31,1%) y el cuarto (19,9%), lo que permite considerar que los datos reflejan experiencias académicas correspondientes a distintas fases del itinerario formativo universitario. Por otro lado, únicamente alrededor del 6% de los estudiantes procede de centros de Educación Secundaria de titularidad privada y cerca de la mitad de la muestra (49,2%) manifiesta su intención de continuar cursando estudios de posgrado tras la finalización del grado.

En lo que respecta a la situación personal y laboral de los estudiantes, se observa que la gran mayoría (85,6%) reside todavía con su familia y el 34,4% no tiene ningún tipo de contrato laboral. Finalmente, en lo que concierne a la situación profesional de sus familias, se observa una distribución diversa, con los valores más elevados en el sector servicios (21,30% de los progenitores) y ocupaciones administrativas (18,67%), mientras que sólo el 6,79% se dedica a la industria y la agricultura, y el 3,86% ocupa algún cargo de dirección o gerencia.

El cuestionario contempló diversas escalas Likert de 7 puntos de acuerdo-desacuerdo que oscilaban entre “totalmente en desacuerdo” y “totalmente de acuerdo”. Para la medición de la intención emprendedora se empleó la escala propuesta por Douglas y Fitzsimmons (2013). La intención intraemprendedora se evaluó mediante la escala validada por González-Serrano et al. (2019), mientras que la intención de emprendimiento social se midió a partir del instrumento desarrollado por García-González et al. (2020). Adicionalmente, con el fin de analizar la percepción de competencias emprendedoras, se incluyeron ítems basados en la propuesta

de competencias nucleares del emprendimiento formulada por Morris et al. (2013), alineadas con el Marco Europeo de la Competencia Emprendedora (EntreComp). Las dimensiones analizadas fueron reconocimiento de oportunidades, evaluación de oportunidades, gestión del riesgo, visión de futuro, creatividad, creación de valor y resiliencia.

3.1. Estrategia analítica

Inicialmente se ha llevado a cabo un análisis descriptivo de los datos, tanto de las variables de caracterización sociodemográfica de los participantes, como de cada uno de los tipos de emprendimiento (i.e., emprendimiento, intraemprendimiento y emprendimiento social) y las competencias de emprendimiento (i.e., reconocimiento de oportunidades, evaluación de oportunidades, gestión del riesgo, visión de futuro, creatividad, creación de valor y resiliencia). Este análisis permitió examinar la distribución de las puntuaciones, así como identificar posibles valores atípicos y patrones generales en las respuestas.

En una segunda fase, y con el objetivo de examinar la estructura subyacente del conjunto de ítems y evaluar la coherencia dimensional del instrumento, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio. Esta técnica se utilizó con fines descriptivos y exploratorios, con el propósito de identificar agrupaciones de variables estrechamente relacionadas y reducir la complejidad del conjunto de datos. El análisis factorial se realizó a partir de la matriz de correlaciones, empleando el método de componentes principales como procedimiento de extracción. La adecuación de los datos para este tipo de análisis se evaluó mediante el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). El número de factores retenidos se determinó aplicando el criterio de Kaiser, considerando aquellos factores con valores propios superiores a 1. Para facilitar la interpretación de la solución factorial, se aplicó una rotación ortogonal varimax, asumiendo independencia entre los factores, lo que permitió obtener una estructura más simple e interpretable. El tratamiento de los valores perdidos se realizó mediante eliminación por lista completa (listwise deletion).

En segundo lugar, se han comparado las medias mediante el estadístico F (Miller, 1981; Toothaker, 1991) con el propósito de evaluar diferencias iniciales en función de las variables de comparación seleccionadas (i.e., edad, género, curso, intención de estudios de posgrado y emancipación).

Cuando no se ha cumplido el supuesto de homogeneidad de varianzas —según lo indicado por la prueba de Levene (Tomarken & Serlin, 1986)— se ha aplicado la corrección de Welch. En los análisis que incluyeron más de dos categorías de comparación, se utilizaron pruebas post hoc de Tukey (Diferencia Honestamente significativa, HSD) bajo el supuesto de homogeneidad de varianzas, mientras que se recurrió a la corrección de Games-Howell cuando dicho supuesto no se cumplía.

Con el fin de complementar la significación estadística y facilitar la interpretación de los resultados, se calcularon tamaños del efecto para las comparaciones realizadas. En los análisis de varianza se reportó el eta cuadrado parcial (η^2_p), mientras que en las comparaciones post hoc se empleó el estadístico d de Cohen.

4. Resultados

En primer lugar, en lo que respecta a las intenciones y competencias emprendedoras, los análisis factoriales y de fiabilidad realizados sobre las distintas escalas muestran valores adecuados, lo que confirma la consistencia interna y la validez de los instrumentos utilizados (véase Tabla 1).

Tabla 1

Resumen de las características de estudios incluidos

Escala	KMO	Esfericidad de Bartlett	% de la varianza total explicada	Alfa de Cronbach
Intención emprendedora	0.866	$\chi^2(55) = 3046.183, p=0.000$	72.75%	0.919
Intención intraemprendedora				0.919
Intención de emprendimiento social	0.813	$\chi^2(6) = 717.143, p=0.000$	71.03%	0.853
Reconocimiento de oportunidades	0.816	$\chi^2(6) = 933.993, p=0.000$	77.33%	0.901
Evaluación de oportunidades	0.732	$\chi^2(3) = 846.028, p=0.000$	86.33%	0.920
Gestión del riesgo	0.793	$\chi^2(6) = 851.206, p=0.000$	75.16%	0.889
Visión de futuro	0.744	$\chi^2(3) = 565.303, p=0.000$	80.72%	0.881
Creatividad	0.715	$\chi^2(6) = 1043.855, p=0.000$	75.34%	0.890
Creación de valor	0.837	$\chi^2(6) = 851.870, p=0.000$	76.46%	0.897
Resiliencia	0.752	$\chi^2(6) = 483.522, p=0.000$	62.92%	0.793

En segundo lugar, una primera aproximación descriptiva a las intenciones y competencias emprendedoras de los estudiantes de Ciencias de la Educación nos muestra cómo la intención intraemprendedora de los futuros profesionales (ej., generar nuevas ideas y propuestas dentro de su organización o centro laboral) es claramente superior ($m=5.23$, $dt=1.15$) que la emprendedora, asociada con la creación de iniciativas empresariales ($m=3.31$, $dt=1.65$). En este último caso, además, se aprecia una dispersión relativamente elevada, lo que indica una notable heterogeneidad en la predisposición de los estudiantes hacia el emprendimiento en sentido amplio.

Tabla 2

Media y desviación típica de la intención y competencias emprendedoras de los estudiantes de Ciencias de la Educación (n=331)

	Media	Desv. típ.
Intención emprendedora	3.31	1.65
Intención intraemprendedora	5.23	1.15
Intención de emprendimiento social	5.49	1.22
Reconocimiento de oportunidades	4.77	1.31
Evaluación de oportunidades	4.77	1.33
Gestión del riesgo	5.18	1.21
Visión de futuro	5.02	1.30
Creatividad	4.95	1.27
Creación de valor	5.02	1.28
Resiliencia	4.89	1.21

En esta misma dirección, la intención de emprendimiento social (ej., interés al dirigir una iniciativa con resultados favorables para la sociedad y el medio ambiente) muestra también valores bastante elevados ($m=5.49$, $dt=1.22$) y una menor variabilidad relativa, lo que sugiere una orientación más consistente hacia formas de emprendimiento con impacto social.

En relación con las competencias emprendedoras, las puntuaciones medias se sitúan, por lo general, por encima del punto medio de la escala. Destacan especialmente la gestión del riesgo ($m=5.18$, $dt=1.21$), la visión de futuro ($m=5.02$, $dt=1.30$) y la creación de valor ($m=5.02$, $dt=1.28$), lo que indica una percepción relativamente alta de estas capacidades entre los estudiantes (ej., habilidad para gestionar los riesgos, capacidad para inspirar a otros con los planes propios para el futuro, o capacidad para hacer preguntas que permiten llegar a la raíz de los problemas). La creatividad ($m=4.95$, $dt=1.27$) y la resiliencia ($m=4.89$, $dt=1.21$) presentan valores ligeramente inferiores, aunque igualmente próximos a niveles elevados de la escala (ej., identificar formas en que los recursos se pueden recombinar para producir nuevos resultados, o capacidad para crecer de forma positiva enfrentando situaciones difíciles).

En cambio, las competencias relacionadas con el reconocimiento ($m=4.77$, $dt=1.31$) y la evaluación de oportunidades ($m=4.77$, $dt=1.33$) muestran medias algo más moderadas y una mayor dispersión, lo que sugiere diferencias interindividuales más pronunciadas en estas dimensiones específicas del proceso emprendedor (ej., percepción de relaciones nuevas o emergentes entre diversas informaciones, o habilidad para identificar oportunidades de alto valor).

La Tabla 3 destaca la comparación de medias de las tres tipologías de intención emprendedora analizadas en función de las variables sociodemográficas y académicas.

Los análisis en función de la edad indican diferencias significativas en las tres dimensiones de intención emprendedora. En los tres casos es el grupo de edad situado entre los 20 y los 21 años el que muestra diferencias significativas respecto al resto de grupos de edad con una menor intención emprendedora en todos los casos. Así, por ejemplo, en el caso de la intención emprendedora clásica y la intención de emprendimiento social la media del grupo de edad entre 20 y 21 años ($m=2.93$, $dt=1.60$; $m=5.24$, $dt=1.28$, respectivamente) es significativamente inferior a la que muestran los estudiantes más jóvenes ($m=3.51$, $dt=1.47$; $m=5.66$, $dt=1.03$) y los mayores de 23 años ($m=3.55$, $dt=1.98$; $m=5.76$, $dt=1.24$). Si nos fijamos en la intención intraemprendedora, la predisposición hacia el emprendimiento de los estudiantes de entre 20 y 21 años ($m=4.89$, $dt=1.21$) es significativamente menor que la de cualquiera de sus demás compañeros. En

cualquier caso, la tendencia general, salvando el grupo de estudiantes de entre 20 y 21 años, es a mostrar una mayor intención de emprendimiento a medida que aumenta el grupo etario. Desde el punto de vista de la magnitud del efecto, estas diferencias asociadas a la edad presentan tamaños del efecto pequeños a moderados. En términos de η^2p , la edad explica una proporción pequeña de la varianza en la intención emprendedora ($\eta^2p=0.029$) y en la intención de emprendimiento social ($\eta^2p=0.030$), y una proporción pequeña moderada en la intención intraemprendedora ($\eta^2p=0.051$). El análisis complementario mediante d de Cohen confirma esta tendencia, con tamaños del efecto pequeños moderados en las tres tipologías de emprendimiento ($d=0.36-0.55$), lo que indica diferencias consistentes, pero de magnitud moderada desde un punto de vista práctico.

Tabla 3

Intenciones emprendedoras en función de las variables sociodemográficas y académicas (n=331)

	Emprendimiento m (sd)	Intraemprendimiento m (sd)	Emprendimiento social m (sd)
Edad			
Menos de 20	3.51 (1.47)	5.35 (1.19)	5.66 (1.03)
Entre 20 y 21 años	2.93 (1.60)	4.89 (1.21)	5.24 (1.28)
Entre 22 y 23 años	3.48 (1.49)	5.36 (0.87)	5.48 (1.21)
Más de 23 años	3.55 (1.98)	5.55 (1.19)	5.76 (1.24)
Diferencia de medias	F=3.216b	F=5.833d	W=3.192b
Género			
Femenino	3.22 (1.62)	5.24 (1.18)	4.47 (1.25)
Masculino	3.62 (1.72)	5.18 (1.06)	5.54 (1.06)
Otros	5.88 (1.59)	5.57 (0.81)	6.00 (1.41)
Diferencia de medias	W=3.336	W=0.942	W=0.723
Curso			
1o	3.50 (1.47)	5.32 (1.20)	5.62 (1.14)
2o	3.66 (1.56)	5.45 (0.93)	5.73 (1.09)
3o	2.94 (1.76)	5.06 (1.18)	5.21 (1.36)
4o	3.17 (1.76)	5.12 (1.23)	5.44 (1.19)
Diferencia de medias	F=3.294b	W=2.208a	F=3.042b
Posgrado			
Sí	3.67 (1.65)	5.29 (1.19)	5.53 (1.25)
No	2.56 (1.44)	4.83 (1.21)	5.34 (1.31)
No lo sé	3.07 (1.60)	5.28 (1.08)	5.49 (1.22)
Diferencia de medias	W=9.935e	W=2.315	W=0.322
Emancipación			
Sí	3.25 (1.90)	5.52 (1.05)	5.42 (1.29)
No	3.32 (1.60)	5.18 (1.17)	5.51 (1.21)
Diferencia de medias	W=0.61	W=4.311b	W=0.217

Nota. a $p \leq 0.1$; b $p \leq 0.05$; c $p \leq 0.01$; d $p \leq 0.001$; e $p = 0.000$

El curso académico también muestra diferencias significativas consistentes en los tres tipos de emprendimiento. Nuevamente, la intención de emprendimiento clásico y emprendimiento social muestran un comportamiento similar, situando a los estudiantes de tercer curso como aquellos que denotan intenciones emprendedoras ($m=2.94$, $dt=1.76$; $m=5.21$, $dt=1.36$, respectivamente) inferiores que los estudiantes de primer ($m=3.50$, $dt=1.47$; $m=5.62$, $dt=1.14$) y segundo curso ($m=3.66$, $dt=1.56$; $m=5.73$, $dt=1.09$). En el caso de la intención intraemprendedora, los estudiantes de tercer curso ($m=5.06$, $dt=1.18$) sólo muestran diferencias significativas respecto a sus compañeros de segundo ($m=5.45$, $dt=0.93$). No obstante, los tamaños del efecto asociados al curso académico son reducidos. Los valores de η^2p indican efectos pequeños en las tres tipologías de emprendimiento ($\eta^2p=0.018$ a $\eta^2p=0.029$). Del mismo modo, los tamaños del efecto estimados mediante d de Cohen entre los cursos con medias más extremas son pequeños moderados ($d=0.36$ a $d=0.43$), lo que sugiere que, aunque las diferencias son estadísticamente significativas, su relevancia práctica es limitada.

Las expectativas de cursar estudios de posgrado sólo nos indican, en el caso de la intención emprendedora clásica, que aquellos estudiantes que desean cursar algún tipo de posgrado en el futuro tienen una mayor intención emprendedora ($m=3.67$, $dt=1.65$) que sus compañeros que tienen claro que no continuarán estudiando una vez finalizado el grado ($m=2.56$, $dt=1.44$). En este caso, el tamaño del efecto es pequeño moderado ($\eta^2p=0.054$; $d=0.68$), lo que apunta a una diferencia de relevancia práctica moderada en la intención emprendedora clásica en función de las expectativas de formación de posgrado. Por su parte, los resultados señalan que los estudiantes emancipados tienen una mayor tendencia hacia el intraemprendimiento ($m=5.52$,

dt=1.05). Sin embargo, la magnitud de este efecto es pequeña ($\eta^2p=0.011$), lo que sugiere una diferencia limitada desde un punto de vista práctico.

Tabla 4

Competencias emprendedoras en función de las variables sociodemográficas y académicas (n=331)

	Reconocimiento de oportunidades m (sd)	Evaluación de oportunidades m (sd)	Gestión del riesgo m (sd)	Visión de futuro m (sd)	Creatividad m (sd)	Creación de valor m (sd)	Resiliencia m (sd)
Edad							
Menos de 20	4.60 (1.12)	4.69 (1.16)	5.30 (1.12)	5.05 (1.27)	4.78 (1.16)	4.90 (1.31)	4.97 (1.14)
Entre 20 y 21 años	4.29 (1.25)	4.48 (1.36)	4.85 (1.31)	4.70 (1.39)	4.61 (1.30)	4.74 (1.29)	4.59 (1.21)
Entre 22 y 23 años	5.27 (1.30)	4.96 (1.32)	5.32 (1.06)	5.11 (1.23)	5.25 (1.20)	5.25 (1.20)	5.08 (1.21)
Más de 23 años	5.21 (1.27)	5.12 (1.35)	5.42 (1.21)	5.42 (1.15)	5.33 (1.27)	5.35 (1.23)	5.11 (1.19)
Diferencia de medias	W=12.607e	W=3.828c	W=3.944c	W=4.851c	W=6.727e	W=4.469c	W=3.895c
Género							
Femenino	4.69 (1.32)	4.71 (1.37)	5.14 (1.26)	4.96 (1.35)	4.90 (1.31)	4.99 (1.32)	4.83 (1.26)
Masculino	5.09 (1.18)	4.97 (1.09)	5.29 (1.00)	5.28 (1.04)	5.09 (1.10)	5.15 (1.13)	5.17 (0.94)
Otros	5.88 (1.24)	5.17 (1.18)	5.63 (0.88)	5.83 (1.65)	5.75 (1.77)	5.75 (1.41)	5.50 (0.35)
Diferencia de medias	W=3.336	W=0.942	F=0.491	F=1.611	W=1.150	W=0.455	F=2.014
Curso							
1o	4.87 (1.20)	4.96 (1.21)	5.45 (1.10)	5.20 (1.22)	5.07 (1.16)	5.06 (1.22)	5.01 (1.13)
2o	5.05 (1.20)	4.85 (1.27)	5.34 (1.06)	5.06 (1.27)	5.05 (1.25)	5.23 (1.25)	5.05 (1.11)
3o	4.47 (1.39)	4.63 (1.38)	4.90 (1.35)	4.80 (1.37)	4.82 (1.35)	4.80 (1.34)	4.70 (1.31)
4o	4.77 (1.40)	4.59 (1.45)	4.98 (1.24)	4.99 (1.36)	4.83 (1.35)	5.04 (1.31)	4.80 (1.26)
Diferencia de medias	F=3.029b	W=1.546	W=4.338c	F=1.559	W=0.924	W=1.554	W=1.573
Posgrado							
Sí	4.84 (1.33)	4.78 (1.36)	5.18 (1.27)	4.96 (1.37)	4.89 (1.33)	5.01 (1.32)	4.87 (1.24)
No	4.65 (1.35)	4.63 (1.56)	5.05 (1.22)	4.82 (1.36)	4.98 (1.38)	5.11 (1.34)	4.75 (1.26)
No lo sé	4.73 (1.27)	4.80 (1.22)	5.20 (1.14)	5.14 (1.20)	5.01 (1.17)	5.00 (1.23)	4.95 (1.16)
Diferencia de medias	W=0.416	W=0.176	W=0.230	W=1.167	W=0.305	W=0.101	W=0.432
Emancipación							
Sí	5.01 (1.34)	4.93 (1.47)	5.42 (1.23)	5.12 (1.43)	5.17 (1.34)	5.08 (1.33)	4.79 (1.19)
No	4.73 (1.30)	4.74 (1.30)	5.13 (1.21)	5.00 (1.28)	4.91 (1.26)	5.01 (1.28)	4.91 (1.21)
Diferencia de medias	W=1.982	W=0.719	W=2.338	W=0.336	W=1.732	W=0.128	W=0.410

Nota. a $p \leq 0.1$; b $p \leq 0.05$; c $p \leq 0.01$; d $p \leq 0.001$; e $p = 0.000$

El análisis de las competencias emprendedoras (véase Tabla 4) no muestra diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las competencias emprendedoras en función del género, la expectativa de cursar estudios de posgrado o la situación de emancipación, lo que sugiere una distribución relativamente homogénea de estas competencias respecto a dichas variables.

En cambio, la edad vuelve a aparecer como el factor con mayor capacidad discriminativa. Nuevamente, a excepción del grupo de estudiantes de entre 20 y 21 años, podemos observar un patrón progresivo de incremento en la percepción de los estudiantes sobre sus competencias emprendedoras en los grupos de mayor edad. El reconocimiento de oportunidades y la creatividad muestran un patrón similar, con una percepción significativamente mayor de ambas competencias por parte de los estudiantes de mayor edad (i.e., entre 22 y 23 años y más de 23 años) respecto a los estudiantes más jóvenes (i.e., entre 20 y 21 años y menos de 20 años). Sin embargo, en las competencias sobre evaluación de oportunidades, creación de valor y resiliencia, los dos grupos de estudiantes de mayor edad sólo muestran percepciones significativamente superiores de sus competencias emprendedoras cuando las comparamos con los estudiantes de entre 20 y 21 años. En lo que concierne a la competencia para crear una visión de futuro, únicamente son los estudiantes mayores de 23 años ($m=5.42$, $dt=1.15$) los que presenta una percepción significativamente superior que sus compañeros de entre 20 y 21 años ($m=4.70$, $dt=1.39$). En términos de magnitud del efecto, la edad presenta efectos moderados en varias competencias emprendedoras clave, especialmente en el reconocimiento de oportunidades ($\eta^2p=0.108$; $d=0.77$), la creatividad ($\eta^2p=0.060$; $d=0.56$) y la visión de futuro ($\eta^2p=0.042$; $d=0.56$), lo que indica diferencias con una relevancia práctica apreciable.

Finalmente, cuando se comparan las percepciones de las competencias emprendedoras en función del curso académico, se detectan diferencias significativas solamente en el reconocimiento de oportunidades y en la gestión del riesgo. En el primer caso, son los estudiantes de segundo curso los que tienen una

percepción significativamente superior de su capacidad de reconocer oportunidades ($m=5.05$, $dt=1.20$) que sus compañeros de tercer año ($m=4.47$, $dt=1.39$). La competencia de gestión del riesgo muestra un patrón parecido, situando a los estudiantes de cursos iniciales, primero y segundo, con percepciones significativamente mayores ($m=5.45$, $dt=1.10$; $m=5.34$, $dt=1.06$, respectivamente) que sus compañeros de cursos superiores. No obstante, los tamaños del efecto asociados a estas diferencias son pequeños moderados ($\eta^2 p \leq 0.040$; $d=0.20$ a $d=0.45$), lo que sugiere que, aunque estadísticamente detectables, las diferencias entre cursos en las competencias emprendedoras tienen una magnitud práctica limitada.

5. Discusión

Este estudio ha analizado la intención emprendedora en estudiantes de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona, así como su percepción sobre algunas de las competencias clave para impulsar el emprendimiento (i.e., reconocimiento y evaluación de oportunidades, gestión del riesgo, visión de futuro, creatividad, creación de valor y resiliencia), ya sea en su versión clásica de creación de empresas, en el intraemprendimiento en el marco de las propias organizaciones o en iniciativas con un marcado impacto social.

Desde una perspectiva teórica, los resultados de este estudio se interpretan en diálogo con la Teoría del Comportamiento Planificado (TCP), ampliamente utilizada para el análisis del emprendimiento en contextos universitarios. En coherencia, la investigación toma la intención emprendedora como antecedente destacado de la conducta, asumiendo su valor predictivo respecto al comportamiento futuro (Ajzen, 1991; Liñán & Chen, 2009). No obstante, el presente trabajo no aplica el modelo completo de la TCP, ya que no incorpora de forma explícita las dimensiones de actitudes, normas subjetivas y control conductual percibido. Esta decisión responde a una opción analítica deliberada, orientada a analizar la intención como variable sintética y operativa en el contexto de la formación universitaria, donde la acción emprendedora todavía no se ha materializado y la intención permite captar disposiciones y orientaciones en proceso de construcción. En este sentido, el uso de la intención como variable central resulta adecuado para explorar diferencias entre tipologías de emprendimiento y su relación con la percepción de competencias emprendedoras, sin pretender explicar de manera exhaustiva los mecanismos psicológicos subyacentes al comportamiento.

En conjunto, los resultados evidencian un perfil emprendedor diferenciado entre los estudiantes de Ciencias de la Educación, tanto en términos de tipología de intención emprendedora como de competencias asociadas, así como también una influencia relevante de determinadas variables sociodemográficas y académicas.

El análisis descriptivo muestra que la intención intraemprendedora y la intención de emprendimiento social presentan niveles claramente superiores y más homogéneos que la intención emprendedora clásica, caracterizada esta última por valores más moderados y una mayor dispersión (Cardella et al., 2024). Este patrón sugiere que los estudiantes de Ciencias de la Educación tienden a interpretar el emprendimiento desde una lógica más relacional, institucional y orientada al impacto social, que desde una perspectiva estrictamente empresarial. Estos resultados son coherentes con otros estudios desarrollados con muestras universitarias amplias que han confirmado que la intención emprendedora social es consistentemente más alta y estable que la clásica (Cardella et al., 2024).

Asimismo, estos hallazgos refuerzan enfoques teóricos que definen el emprendimiento como una competencia transversal, profundamente vinculada a la identidad profesional y al contexto de desempeño futuro, en lugar de reducirlo a una disposición abstracta hacia la creación de empresas (Giunti & Duberley, 2023; Martínez & Ventura, 2020). En este sentido, la mayor consistencia mostrada en la intención intraemprendedora y social podría interpretarse como un alineamiento entre los valores propios del campo educativo y modelos de emprendimiento orientados a la innovación pedagógica, la mejora organizativa y la transformación social (Cardella et al., 2024).

En relación con las competencias emprendedoras, los resultados indican una percepción globalmente favorable, con puntuaciones situadas por encima del punto medio de la escala. Destacan especialmente las competencias relacionadas con la gestión del riesgo, la visión de futuro y la creación de valor, mientras que el reconocimiento y la evaluación de oportunidades presentan valores más moderados y una mayor variabilidad, lo que apunta a diferencias interindividuales más acusadas en estas fases iniciales del proceso emprendedor. Este patrón coincide con estudios que han identificado estas competencias como centrales en la formación emprendedora, mostrando que suelen ser mejor valoradas por los estudiantes, mientras que otras como el reconocimiento y la evaluación de oportunidades presentan mayor dispersión (Morris et al., 2013).

Estos resultados no sólo son coherentes con el modelo europeo de competencia emprendedora, EntreComp (Bacigalupo et al., 2016), que concibe el emprendimiento como la capacidad de actuar sobre oportunidades e ideas para crear valor, ya sea económico, social o cultural, sino que, además refuerza un perfil profesional de los estudiantes de Ciencias de la Educación orientado al liderazgo educativo y la innovación pedagógica (Gracia-Zomeño, 2025).

Los análisis comparativos revelan que la edad y el curso académico son las variables que concentran el mayor número de diferencias significativas, tanto en las intenciones como en las competencias emprendedoras. De forma consistente, el grupo de estudiantes de entre 20 y 21 años presenta los niveles más bajos en las distintas tipologías de intención y en varias competencias, mientras que, con la excepción de este grupo, se observa una tendencia general hacia una mayor intención y una percepción más elevada de competencias a medida que aumenta la edad. Un patrón similar se identifica en función del curso, con puntuaciones más bajas en tercer curso y valores más elevados en los cursos iniciales. Esto concuerda con un metaanálisis que evidencia que tanto la edad como el momento académico actúan como moderadores en la relación entre actividades emprendedoras y habilidades adquiridas, generando diferencias significativas en los perfiles emprendedores de los estudiantes (Hua, Zheng, & Fan, 2022).

Los resultados destacan la relevancia de los procesos de maduración académica y personal en la configuración del perfil emprendedor. Estudios previos muestran cómo las intenciones emprendedoras evolucionan a lo largo de momentos formativos críticos, condicionadas por metodologías docentes, apoyos institucionales y experiencias formativas (Xanthopoulou et al., 2024), y cómo variables como la edad determinan diferencias significativas en competencias clave (ej., autoconfianza, creatividad, toma de decisiones), lo que evidencia una configuración progresiva del perfil emprendedor (D'Armas et al., 2024).

Por el contrario, variables como el género, la expectativa de cursar estudios de posgrado y la situación de emancipación muestran una capacidad explicativa más limitada. En consonancia con estudios que revelan que ni la edad ni el género influyen significativamente en la intención emprendedora de los estudiantes (González et al., 2024), se identifican algunos efectos específicos, como una mayor intención emprendedora clásica entre quienes manifiestan intención de cursar estudios de posgrado y una mayor predisposición hacia el intraemprendimiento entre los estudiantes emancipados.

5.1. Limitaciones y líneas de investigación futura

Aunque este estudio aporta evidencias destacadas sobre la intención y las competencias emprendedoras en estudiantes de Ciencias de la Educación, sus resultados deben interpretarse como una aproximación inicial. El enfoque adoptado permite aproximarse a disposiciones y orientaciones emprendedoras en proceso de construcción, pero no posibilita inferencias directas sobre la puesta en marcha efectiva de comportamientos emprendedores, especialmente en contextos educativos caracterizados por marcos institucionales y organizativos específicos. Del mismo modo, la elevada valoración de la intención intraemprendedora y social, así como de determinadas competencias emprendedoras, puede estar influida parcialmente por el carácter autoinformado de los datos y por dinámicas de deseabilidad social propias del ámbito educativo. En este sentido, los hallazgos aportan una comprensión relevante del perfil emprendedor del estudiantado de Ciencias de la Educación, aunque necesariamente parcial, y subrayan la conveniencia de seguir profundizando en enfoques metodológicos que permitan analizar la relación entre intención, competencia y acción profesional.

A partir de estas limitaciones, se abren líneas de investigación que conviene explorar. Resulta prioritario desarrollar estudios longitudinales que permitan analizar la evolución de la intención emprendedora y las competencias asociadas durante todo el itinerario formativo, identificando momentos críticos y factores que influyen en su desarrollo. Asimismo, son necesarios diseños experimentales que evalúen el impacto de intervenciones específicas sobre la intención y la autoeficacia emprendedora. Finalmente, conviene ampliar el análisis a diferentes universidades y contextos, incorporando metodologías mixtas con el fin de obtener visiones más robustas y transferibles del emprendimiento educativo.

6. Conclusiones

Desde una perspectiva global, este estudio aporta evidencia empírica original al analizar de manera integrada la intención emprendedora, intraemprendedora y social junto con la percepción de competencias emprendedoras en el contexto específico de la formación universitaria en Ciencias de la Educación. Esta aproximación permite avanzar en la comprensión del emprendimiento como competencia situada, vinculada a la identidad profesional y a los escenarios reales de actuación de los futuros profesionales de la educación,

un aspecto todavía poco explorado. De este modo, los resultados contribuyen a matizar visiones generalistas del emprendimiento en la universidad y refuerzan la necesidad de enfoques pedagógicos contextualizados.

El análisis de la intención y las competencias emprendedoras de los estudiantes de Ciencias de la Educación resulta de interés para comprender su preparación ante los retos cambiantes del sistema educativo y del mercado laboral. Estas dimensiones permiten identificar no solo la disposición a generar iniciativas innovadoras, sino también la capacidad de transformar ideas en proyectos educativos sostenibles con impacto social. En un contexto marcado por la incertidumbre, la digitalización y la necesidad de respuestas pedagógicas creativas, el emprendimiento se configura como una competencia transversal esencial para la formación docente y socioeducativa.

Los resultados obtenidos refuerzan una concepción del emprendimiento en el ámbito educativo como un constructo situado y multidimensional, en el que adquieren mayor relevancia las formas intraemprendedoras y de emprendimiento social frente al emprendimiento clásico orientado a la creación de empresas. Esta orientación es coherente con estudios previos que muestran que, en titulaciones vinculadas a la educación y a las ciencias sociales, la intención emprendedora se articula preferentemente en torno a la innovación institucional y al impacto social, en consonancia con la identidad profesional de los futuros educadores (Martínez & Ventura, 2020; Cardella et al., 2024; Deveci, 2022).

Asimismo, la valoración positiva de competencias como la gestión del riesgo, la visión de futuro y la creación de valor se alinea con los planteamientos del Marco Europeo de la Competencia Emprendedora, que define el emprendimiento como la capacidad de actuar sobre oportunidades para generar valor social, cultural y educativo en contextos diversos (Bacigalupo et al., 2016; McCallum et al., 2018). Estas evidencias refuerzan la pertinencia de integrar la competencia emprendedora como eje transversal en la formación inicial en educación.

En relación con las competencias, la percepción globalmente favorable, con puntuaciones destacadas en gestión del riesgo, visión de futuro y creación de valor, indica que los estudiantes se sienten preparados para asumir desafíos y liderar procesos de cambio. Sin embargo, las puntuaciones más moderadas y dispersas en reconocimiento y evaluación de oportunidades evidencian áreas que requieren fortalecimiento mediante experiencias formativas específicas, como proyectos basados en problemas reales, aprendizaje-servicio y prácticas que fomenten la identificación de necesidades educativas y sociales.

Asimismo, las diferencias encontradas en función de la edad y el curso académico subrayan la importancia de considerar la maduración personal y académica en el diseño curricular. La identificación de momentos críticos, como el descenso en la motivación emprendedora en tercer curso, plantea la necesidad de introducir estrategias pedagógicas que sostengan la intención y la autoeficacia en etapas intermedias de los grados. En contraste, variables como el género, la expectativa de cursar estudios de posgrado y la situación de emancipación muestran una influencia más limitada, aunque con efectos específicos que merecen atención.

Con todo, es posible formular algunas recomendaciones específicas en función de las distintas dimensiones de la intención emprendedora analizadas. En relación con la intención emprendedora, los niveles más moderados observados sugieren la conveniencia de incorporar en la formación universitaria experiencias que permitan visibilizar el emprendimiento educativo más allá de la creación de empresas, acercándolo a contextos reales de desarrollo profesional y reduciendo percepciones de riesgo. En cuanto a la intención intraemprendedora, sería necesario reforzar estrategias formativas orientadas al desarrollo de proyectos de innovación pedagógica y organizativa dentro de instituciones educativas, promoviendo competencias vinculadas al liderazgo educativo, la gestión del cambio y la mejora de procesos en contextos reales de práctica profesional. Finalmente, sobre la intención de emprendimiento social cabría potenciar metodologías como el aprendizaje servicio, los proyectos de cooperación con entidades sociales y las alianzas interinstitucionales, que permitan canalizar esta disposición emprendedora hacia acciones concretas con valor social y educativo.

En definitiva, el conjunto de hallazgos obtenidos invita a concebir la competencia emprendedora como un eje transversal del currículo de formación inicial, alineado con marcos europeos como EntreComp y orientado al desarrollo de profesionales capaces de identificar oportunidades de mejora educativa, asumir riesgos de forma responsable y generar valor social en sus contextos de actuación. Integrar estas competencias en la formación universitaria no solo fortalece la empleabilidad, sino que contribuye a consolidar una cultura de innovación pedagógica y liderazgo educativo, imprescindible para afrontar los retos de un sistema educativo en transformación.

Contribución de autores

Conceptualización JLMM – DRG; Diseño metodológico JLMM – DRG; Recogida de datos JLMM – DRG; Análisis de datos JLMM – DRG; Redacción del texto original JLMM – DRG; Revisión y edición del manuscrito JLMM – DRG.

Disponibilidad de datos de la investigación

Los datos que respaldan los hallazgos de este estudio están disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia.

Financiación y agradecimientos

Este trabajo ha sido financiado por la Universitat Autònoma de Barcelona, en el marco de la convocatoria de proyectos de mejora de la calidad docente 2023 y 2025 (Co-CREAT y RE-CREAT). Los autores agradecen de todas las personas que han contribuido al desarrollo del estudio, especialmente de los estudiantes participantes.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Transferencia

Los resultados de esta investigación ofrecen una base sólida para la integración curricular de la competencia emprendedora en titulaciones de Ciencias de la Educación, contribuyendo a la mejora de la calidad docente y la innovación pedagógica. El conocimiento generado puede transferirse mediante el diseño de programas formativos basados en metodologías activas y la elaboración de rúbricas y portafolios para evaluar competencias emprendedoras. Asimismo, el estudio aporta evidencias que pueden orientar políticas institucionales y proyectos de intraemprendimiento educativo, favoreciendo la creación de entornos universitarios que impulsen la transformación social y la sostenibilidad de iniciativas con valor educativo.

Referencias

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Publications Office of the European Union. <https://eige.europa.eu/resources/lfna27939enn.pdf>
- Cardella, G. M., Hernández, B. R., de Miranda, J. M. R., & Sánchez, J. C. (2024). Understanding social entrepreneurial intention in Higher Education: Does gender and type of study matter? *Studies in Higher Education*, 49(4), 670–689. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2250384>
- D'Armas, M., Mejías, A., Noboa, P., Fajardo, L., Álvarez, W., & Vidal, C. (2024). Characterizing the entrepreneurial profile of university students from a developing country. *Frontiers in Education*, 9, 1443476. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1443476>
- Deveci, İ. (2022). Review of Entrepreneurship Education Literature in Educational Contexts: Bibliometric Analysis. *Participatory Educational Research*, 9(1), 214–232. <https://doi.org/10.17275/per.22.12.9.1>
- Douglas, E. J., & Fitzsimmons, J. R. (2013). Intrapreneurial intentions versus entrepreneurial intentions: Distinct constructs with different antecedents. *Small Business Economics*, 41(1), 115–132. <https://doi.org/10.1007/s11187-012-9419-y>
- Du, J., Han, G., & Huang, Z. (2020). Promoting Social Entrepreneurial Organizations: An Empirical Study of Teacher–Student Co-Entrepreneurship. *Frontiers in Psychology*, 11, 1470. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01470>
- García-González, A., Ramírez-Montoya, M. S., De León, G., y Aragón, S. (2020). El emprendimiento social como una competencia transversal: construcción y validación de un instrumento de valoración en el contexto universitario. *REVESCO: Revista de Estudios Cooperativos*, (136), 213–230. <https://doi.org/10.5209/reve.71862>
- Giunti, G., & Duberley, J. (2023). Academic entrepreneurship: work identity in contexts. *Entrepreneurship & Regional Development*, 35(5–6), 532–552. <https://doi.org/10.1080/08985626.2023.2178676>
- Glackin, C. E., & Phelan, S. E. (2020). Improving entrepreneurial competencies in the classroom: An extension and in-study replication. *New England Journal of Entrepreneurship*, 23(2), 79–96. <https://doi.org/10.1108/NEJE-04-2020-0005>

- González, L. A., Olarewaju, A. D., Bonomo, A., & Krauss, C. (2024). University student entrepreneurial intentions: the effects of perceived institutional support, parental role models, and entrepreneurial self-efficacy. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 31(8), 205–227. <https://doi.org/10.1108/JSBED-09-2022-0408>
- González-Serrano, M. H., Calabuig, F., Valantine, I., & Crespo, J. (2019). How to detect potential sport intrapreneurs? Validation of the intrapreneurial intention scale with sport science students. *Journal of Entrepreneurship and Public Policy*, 8(1), 40–61. <https://doi.org/10.1108/JEPP-D-18-00093>
- González-Serrano, M. H., Valantine, I., Hammerschmidt, J., & Calabuig, F. (2023). How to foster intrapreneurial intentions of sport science students? A cross-cultural symmetric and asymmetric approach. *Economic Research—Ekonomiska Istraživanja*, 36(1), 2180059. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2023.2180059>
- Gracia-Zomeño, A., García-Toledano, E., García-Perales, R., & Palomares-Ruiz, A. (2025). Teachers' practices in developing entrepreneurial competence for innovative quality education. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 15(6), 104. <https://doi.org/10.3390/ejihpe15060104>
- Hämäläinen, M., & Raappana, A. (2023). Fostering entrepreneurship education by improving assessment rubrics for entrepreneurship competence. En C. Gonsalves & J. Pearson (Eds.), *Improving learning through assessment rubrics: Student awareness of what and how they learn* (pp. 34–53). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-6086-3.ch003>
- Hua, J., Zheng, K., & Fan, S. (2022). The impact of entrepreneurial activities and college students' entrepreneurial abilities in higher education—A meta-analytic path. *Frontiers in Psychology*, 13, 843978. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.843978>
- Lechuga-Jiménez, C., Barroso, M.-B., Alastor, E., & Tojar-Hurtado, J.-C. (2024). Promoting social and blue entrepreneurship and sustainability skills in higher education by transversal competencies. *Cogent Education*, 11(1), 2309412. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2309412>
- Kozlinska, I., Mets, T., & Rõigas, K. (2020). Measuring Learning Outcomes of Entrepreneurship Education Using Structural Equation Modeling. *Administrative Sciences*, 10(3), 58. <https://doi.org/10.3390/admsci10030058>
- Liñán, F., & Chen, Y. (2009). Development and Cross-Cultural Application of a Specific Instrument to Measure Entrepreneurial Intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33(3), 593–617. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2009.00318.x>
- Martínez, S. L., & Ventura, R. (2020). Entrepreneurial profiles at the university: A competence approach. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 612796. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.612796>
- McCallum, E., Weicht, R., McMullan, L., & Price, A. (2018). *EntreComp into Action - Get inspired, make It happen: A user guide to the European Entrepreneurship Competence Framework*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4542fd58-20f3-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-en>
- Miller, R. (1981). *Simultaneous Statistical Inference*. McGraw-Hill. <https://doi.org/10.1007/978-1-4613-8122-8>
- Ministerio de Educación. (2021). *Educación y competencia emprendedora*. Gobierno de España. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/biblioteca-central/va/blog/2021/educacion-y-competencia-emprendedora.html>
- Montes, R., & Ramírez, M. S. (2022). Systematic Mapping: Educational and Social Entrepreneurship Innovations (2015–2020). *Education + Training*, 64(7), 923–941. <https://doi.org/10.1108/ET-04-2021-0133>
- Morris, M. H., Webb, J. W., Fu, J., & Singhal, S. (2013). A Competency-Based Perspective on Entrepreneurship Education: Conceptual and Empirical Insights. *Journal of Small Business Management*, 51(3), 352–369. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12023>
- Ndou, V. (2021). Social Entrepreneurship Education: A Combination of Knowledge Exploitation and Exploration Processes. *Administrative Sciences*, 11(4), 112. <https://doi.org/10.3390/admsci11040112>
- Nevalainen, T., Seikkula-Leino, J., & Salomaa, M. (2021). Team Learning as a Model for Facilitating Entrepreneurial Competences in Higher Education: The Case of Proakatemia. *Sustainability*, 13(13), 7373. <https://doi.org/10.3390/su13137373>
- OECD. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Soncin, M., & Arnaboldi, M. (2022). Intrapreneurship in higher education: The digital learning challenge. *International Journal of Public Administration*, 45(2), 135–146. <https://doi.org/10.1080/01900692.2021.2011919>

- Tomarken, A. & Serlin, R. C. (1986). Comparison of ANOVA Alternatives under Variance Heterogeneity and Specific Noncentrally Structures. *Psychological Bulletin*, 99, 90–99. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.99.1.90>
- Toothaker, L. (1991). *Multiple Comparisons for Researchers*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412985178>
- Valenzuela-Keller, A. A., Gálvez-Gamboa, F. A., Sierra-Salgado, A., & Podestá-Velarde, V. (2022). Mentalidad e intención por emprender en universitarios: El rol de la educación y el entorno institucional para el emprendimiento. *Formación Universitaria*, 15(4), 95–104. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000400095>
- Vidrio, S. B., Rebolledo, A. R., & Vásquez, J. R. (2024). Intención emprendedora de estudiantes millennials. *Investigación Administrativa*, 53(133), 1–29. <https://doi.org/10.35426/iav53n133.01>
- Werka, M., Mainardes, E. W., & Bendlin, L. (2025). Dynamics of intrapreneurship in the academic environment: Perception of Brazilian teachers in higher education institutions. *Entrepreneurship Education*, 8, 373–403. <https://doi.org/10.1007/s41959-025-00145-w>
- Xanthopoulou, P., Sahinidis, A., Kavoura, A., & Antoniadis, I. (2024). Shifting Mindsets: Changes in Entrepreneurial Intention Among University Students. *Administrative Sciences*, 14(11), 272. <https://doi.org/10.3390/admsci14110272>