

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 66
Número 2
2014

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

¿LOS TÍTULOS DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS ADAPTADOS AL EEES EN ESPAÑA FORMAN DIRECTIVOS EMPRENDEDORES?

Do business degrees adapted to the EHEA in Spain develop entrepreneurial managers?

ANTONIA MERCEDES GARCÍA CABRERA, MARÍA DE LA CRUZ DÉNIZ DÉNIZ,
MARÍA GRACIA GARCÍA SOTO, JOSEFA D. MARTÍN SANTANA,
SONIA MARÍA SUÁREZ ORTEGA Y MARÍA KATIUSKA CABRERA SUÁREZ
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

DOI: 10.13042/Bordon.2014.66205

Fecha de recepción: 15-07-13 • Fecha de aceptación: 24-10-13

Autor de contacto / Corresponding Author: Antonia Mercedes García Cabrera. Email: agarcia@dede.ulpgc.es

INTRODUCCIÓN. Este trabajo pretende responder a la siguiente cuestión: ¿los nuevos títulos de Administración de Empresas diseñados en España para confluir con Europa incluyen las competencias clave que garanticen el desarrollo de un carácter emprendedor en los egresados? La relevancia de tal cuestión reside en la actual situación económica del país y la necesidad de contar con directivos emprendedores para expandir, fortalecer y mejorar la competitividad del tejido productivo. **MÉTODO.** Para responder a ella, en primer lugar se realiza una amplia revisión de la literatura y se identifican un total de diez áreas competenciales que debe poseer un directivo emprendedor. Posteriormente, se analizan empíricamente las competencias genéricas y específicas establecidas por 52 universidades españolas en sus títulos de Grado en Administración y Dirección de Empresas. **RESULTADOS.** Los análisis estadísticos indican que el 74% de las competencias incluidas en los títulos de Grado en Empresa ofertados en España se corresponden únicamente con dos de las diez áreas de competencias de un directivo emprendedor, las técnicas y las conceptuales; las restantes áreas competenciales son prácticamente ignoradas (de oportunidad, de relaciones, de organización, estratégicas, de compromiso, de aprendizaje, de fortaleza personal y de responsabilidad social). **DISCUSIÓN.** El análisis de correspondencias entre las competencias establecidas por las universidades y las teóricamente identificadas para un directivo emprendedor pone de manifiesto el elevado protagonismo de las competencias encaminadas a formar directivos técnicos en detrimento de aquellas necesarias para formar emprendedores. Esta aportación puede ser de gran utilidad para redefinir los planes de estudios de los Grados en Empresa al objeto de que estos permitan formar una casta de directivos emprendedores, tan necesarios en la actualidad.

Palabras clave: Formación basada en competencias, Competencias interpersonales, Títulos universitarios, Cualificación de egresados, Emprendedores, Formación en emprendimiento.

Introducción

La convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto la implantación de un enfoque competencial en la enseñanza universitaria que proporcione un lenguaje internacional común para configurar los planes de estudio y definir los perfiles profesionales (Mir Acebrón, 2007). Debido a ello, las competencias han adquirido gran relevancia en la reforma de los planes de estudio, puesto que estos debían incluir un catálogo de competencias a alcanzar por los estudiantes. Tales competencias se corresponden con “capacidades muy amplias, que implican elegir y movilizar recursos, tanto personales (conocimientos, procedimientos y actitudes) como de redes (bancos de datos, acceso documental, especialistas, etc.) y realizar con ellos una atribución contextualizada (espacio, tiempo y relación)” (Cano García, 2008: 6). Específicamente, es la necesidad de desarrollar estas capacidades amplias en los alumnos lo que justifica el diseño de las titulaciones por competencias, dado que las mismas permitirán a los egresados (Cano García, 2008): (1) adaptarse a una sociedad incierta e inmersa en un entorno económico y social dinámico; (2) abordar los problemas desde una perspectiva multidisciplinaria y no fragmentada; y, (3) contar con una formación integral basada en el desarrollo tanto de inteligencia cognitiva como emocional.

Esta misma necesidad se percibe en el ámbito empresarial, que demanda un cambio en el sistema de aprendizaje de las universidades para que la formación en empresa se sustente en nuevas premisas. Así, y en primer lugar, se reclama que tal formación incluya la educación en emprendimiento, dado que esta permite desarrollar competencias relevantes en la actualidad tanto para el proceso de creación de empresas como para cualquier actividad acometida por el hombre (Binks, Starkey y Mahon, 2006). En este sentido, debe tomarse en consideración que los emprendedores innovan y transforman sus ideas en negocios rentables (Pinchot, 1985) y para ello fundan empresas y/o desarrollan proyectos que

logran cambiar los paradigmas empresariales existentes al ofrecer productos y servicios diferentes, contribuyendo así a la generación de empleo y riqueza en los territorios (Valliere y Peterson, 2009). Este es precisamente el argumento que justifica la relevancia social y económica que en la actualidad tiene la formación de emprendedores.

En segundo lugar, el mundo empresarial demanda la sustitución del enfoque basado en la economía, que se ha aplicado tradicionalmente en la enseñanza del emprendimiento, puesto que puede ser limitado en su habilidad para reflejar y entrenar los procesos humanos implicados en el emprendimiento (Binks *et al.*, 2006). En efecto, la enseñanza tradicional enfatiza la comprensión, el juicio crítico, el análisis de una gran cantidad de información o la búsqueda de respuestas correctas sobre la base de información que procede de fuentes fiables. Sin embargo, el emprendedor toma decisiones sustentadas no solo en sus propios juicios basados en criterios racionales, como se enseña en las aulas, sino también en criterios no racionales como la confianza o la intuición. Además, el emprendedor siente una presión para encontrar soluciones apropiadas y de forma rápida. Dado que es la actitud, cualidad diferente a las habilidades y conocimientos del individuo, la que resulta de vital importancia para el comportamiento emprendedor (Garavan y O’Cinneide, 1994), una formación eficaz en emprendimiento debe incluir la formulación de competencias que contemplen los aspectos más profundos del individuo que condicionan tal actitud, tales como sus emociones y valores (Garavan y O’Cinneide, 1994).

Esta transformación supone un reto para la definición de las enseñanzas universitarias en general y del título de Grado en Administración de Empresas (en adelante Grado en Empresa) en particular. Por ello, y dada la importancia concedida al emprendimiento como parte de los programas de formación en empresas, planteamos como objetivo de esta investigación analizar si las nuevas titulaciones de Grado en Empresa

ofertadas por la universidad española incluyen las competencias necesarias para promover la formación de directivos emprendedores. Al objeto de alcanzar este objetivo, en las líneas siguientes caracterizamos al directivo emprendedor e identificamos las competencias que, según la literatura, debe poseer. Posteriormente, presentamos aquellas competencias propuestas en el *Libro Blanco del Título de Grado en Economía y en Empresa* (en adelante *Libro Blanco*) para orientar el diseño de los estudios del Grado en Empresa por parte de las universidades españolas. Ambas cuestiones servirán de base para el desarrollo del trabajo empírico realizado para responder al objetivo planteado.

El directivo emprendedor y sus competencias básicas

Un emprendedor, según Schumpeter (1934), es un individuo innovador que realiza nuevas combinaciones de recursos para iniciar y acelerar el desarrollo económico. Para Rathna y Vijaya (2009: 29): “la decisión de dejar un puesto de trabajo seguro y asumir el riesgo del emprendimiento es el distintivo de este tipo especial de persona”. Sin embargo, el comportamiento emprendedor también puede ser desarrollado en el seno de una organización existente. Bartlett y Ghoshal (1997), en su trabajo sobre las competencias de los directivos, destacaron que tales competencias para los directivos de nivel funcional debían ser acordes al nuevo rol de estos, que debían dejar de ser implementadores operativos para ser emprendedores agresivos. En palabras de Augier y Teece (2009: 411): “El nuevo mundo en el que estamos requiere de una raza de directivos diferente [...]. En particular, los directivos deben actuar de manera emprendedora”. Para referirse a estos procesos de innovación dentro de la empresa, Pinchot (1985) acuñó el término intraemprendimiento.

La actividad emprendedora, por consiguiente, puede llevarse a cabo tanto en el marco de una nueva empresa como dentro de los límites de

una empresa previamente establecida (Carland y Carland, 2007), existiendo como consecuencia un solapamiento entre los conceptos de emprendimiento e intraemprendimiento (Altinay, 2005). De hecho, lo que esencialmente distingue a ambos es el contexto en el que la actividad emprendedora tiene lugar (Carrier, 1996); mientras que los emprendedores innovan para ellos mismos, los intraemprendedores lo hacen para la empresa en la que trabajan. Por ello, las diferencias entre ambos radican principalmente en la autonomía de la que disponen y el riesgo que asumen. Debido a esta coincidencia general, nuestra descripción de las competencias del directivo emprendedor se basará en la siguiente conceptualización de las competencias emprendedoras: “características subyacentes tales como conocimiento específico y genérico, motivos, rasgos, autoimágenes, roles sociales y habilidades que resultan en el nacimiento, supervivencia y/o crecimiento de un negocio” (Bird, 1995: 51).

Hornaday (1971) propuso la siguiente tipología pionera de competencias emprendedoras: autoconfianza y optimismo, habilidad para asumir un riesgo calculado, respuesta positiva a los retos, flexibilidad y adaptabilidad, conocimiento de los mercados, buenas relaciones interpersonales, energético y diligente, creatividad y necesidad de logro, cualidades de liderazgo y receptivo al *feedback*. Ahora bien, existen numerosas taxonomías sobre tales competencias y al objeto de seleccionar la más idónea hemos recurrido a los criterios propuestos por Ahmad, Wilson y Kummerow (2011): la exhaustividad del modelo y la relevancia de las competencias, las propiedades psicométricas de las escalas y la replicabilidad del protocolo de contraste. Atendiendo a ellos, hemos escogido la propuesta de Man, Lau y Chan (2002) ya que esta, además de cumplir con los criterios anteriores, es reciente y contextualizada a los empresarios en la PYME. Además, a pesar de su juventud, ha sido utilizada en ulteriores estudios (e.g., Ahmad, Halim y Zainal, 2010; Ahmad *et al.*, 2011; Man y Lau, 2005; Man, Lau y Chan, 2008; Man, Lau y Snape, 2008), abordando algunos la formación en

emprendimiento (Lans, Hulsink, Baert y Mulder, 2008; Mulder *et al.*, 2007).

Específicamente, Man *et al.* (2002) establecen seis áreas de competencias emprendedoras: de oportunidad, de relaciones, conceptuales, de organización, estratégicas y de compromiso. Posteriormente, Man *et al.* (2008) identifican dos nuevas áreas que ejercen un rol de apoyo a las primeras: competencias de aprendizaje y de fortaleza personal. En este trabajo hemos ampliado el modelo de Man y sus colegas añadiendo las competencias técnicas y las éticas, identificadas, respectivamente, por Chandler y Jansen (1992) y Rathna y Vijaya (2009). Por tanto, clasificamos las competencias del directivo emprendedor en diez áreas:

1. De oportunidad: reconocimiento y desarrollo de oportunidades a través de distintos medios (Ahmad *et al.*, 2010; Arikpo Inyang, 2008; Fourie, 2008) tales como la percepción de necesidades insatisfechas de los consumidores (Ahmad *et al.*, 2011) o la búsqueda de productos y servicios que aporten un beneficio real a los clientes (Ahmad *et al.*, 2011).
2. De relaciones: interacciones persona-persona o persona-grupo, incluyendo aquellas competencias que permitan crear un contexto de cooperación, confianza y seguridad (Ahmad *et al.*, 2011; Man *et al.*, 2002), persuadir (Arikpo y Inyang, 2008; Bakanauskienė y Martinkienė, 2011; Man *et al.*, 2002), comunicar y escuchar opiniones (Ahmad *et al.*, 2010; Man *et al.*, 2002), construir y mantener redes por un periodo extenso de tiempo (Ahmad *et al.*, 2010; Arikpo y Inyang, 2008; Bakanauskienė y Martinkienė, 2011; Fourie, 2008), negociar con otros (Ahmad *et al.*, 2011) o manejar y resolver conflictos (Ahmad *et al.*, 2010).
3. Conceptuales: habilidades cognitivas reflejadas en los comportamientos del emprendedor y entre las que se incluyen las relativas a la toma de decisiones con presión de tiempo e información limitada (Man *et al.*, 2002), la comprensión de información compleja (Man *et al.*, 2002), la asunción de riesgos de manera prudente y calculada (Ahmad *et al.*, 2010; Bakanauskienė y Martinkienė, 2011; Fourie, 2008; Man *et al.*, 2002), la creatividad e intuición (Ahmad *et al.*, 2011; Man *et al.*, 2002) y la iniciativa (Arikpo y Inyang, 2008).
4. De organización: coordinación, planificación, control y movilización de los recursos humanos, físicos, financieros y tecnológicos, entre otros (Ahmad *et al.*, 2010; Ahmad *et al.*, 2011; Arikpo y Inyang, 2008; Bakanauskienė y Martinkienė, 2011; Man *et al.*, 2002).
5. Estratégicas: establecimiento, evaluación e implementación de estrategias empresariales (Ahmad *et al.*, 2010; Ahmad *et al.*, 2011; Arikpo y Inyang, 2008).
6. De compromiso: que conducen al emprendedor a seguir adelante con el negocio e incluyen, entre otras, las relativas al esfuerzo sostenido, persistencia, tenacidad o capacidad de volver a empezar tras un fracaso (Ahmad *et al.*, 2010).
7. De aprendizaje: adquisición, a través del estudio o la experiencia, de conocimiento, habilidades, actitudes o valores que causen un cambio de comportamiento persistente, medible y específico (Ahmad *et al.*, 2011; Bakanauskienė y Martinkienė, 2011; Fourie, 2008).
8. De fortaleza personal: de índole emocional e interpersonal no identificables en las áreas anteriores y relacionadas con la autoconfianza (Ahmad *et al.*, 2010; Bakanauskienė y Martinkienė, 2011; Fourie, 2008), el concepto de la propia eficacia (Ahmad *et al.*, 2010), la capacidad para reconocer las propias limitaciones (Ahmad *et al.*, 2010; Fourie, 2008) y para gestionar el tiempo (Bakanauskienė y Martinkienė, 2011), la tolerancia a la incertidumbre (Fourie, 2008), entre otras.
9. Técnicas: manejo de herramientas y equipamiento relevante para las empresas (Ahmad *et al.*, 2010).

10. De responsabilidad social: dirección socialmente responsable —e.g., tratar a los empleados de forma justa, ofertar productos a precios razonables, forjar relaciones con organizaciones caritativas—, excluidos los aspectos éticos del directivo como individuo que están incluidos en la categoría de fortaleza personal (Ahmad *et al.*, 2011; Bakanauskienė y Martinkienė, 2011).

El ‘Libro Blanco del Título de Grado en Economía y en Empresa’

El *Libro Blanco* se elabora a partir de la comparación de la estructura de los estudios europeos en Administración y Dirección de Empresas y de los impartidos por 55 universidades españolas. En él se definen los perfiles profesionales de los futuros titulados y el tipo, nivel y profundidad

de los conocimientos y competencias a adquirir distinguiendo para estas últimas dos categorías, las genéricas o transversales y las específicas.

Las competencias *genéricas* se relacionan con el desarrollo personal del estudiante y no con una disciplina específica por lo que se pueden aplicar en un amplio campo de ocupaciones laborales. Estas competencias, según el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*, pueden agruparse en tres tipos: (1) instrumentales, esto es, relacionadas con la capacidad de analizar, comprender, sintetizar y organizar ideas, gestionar información, tomar decisiones, comunicarse en la lengua materna y extranjeras o habilidades informáticas; (2) personales, que incluyen la capacidad de expresar los propios sentimientos, formular críticas y autocríticas, relacionarse en grupo y gestionar el trabajo en equipo o asumir compromisos sociales y éticos; y (3) sistémicas, que se refieren a la capacidad para poner

TABLA 1. Variables del estudio: competencias del Libro Blanco*

Competencias genéricas o transversales	
Instrumentales	Personales
CG ₁ . Capacidad de análisis y síntesis.	CG ₉ . Capacidad para trabajar en equipo.
CG ₂ . Capacidad de organización y planificación.	CG ₁₀ . Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar.
CG ₃ . Comunicación oral y escrita en la lengua nativa.	CG ₁₁ . Trabajo en un contexto internacional.
CG ₄ . Comunicación oral y escrita en una lengua extranjera.	CG ₁₂ . Habilidad en las relaciones personales.
CG ₅ . Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio.	CG ₁₃ . Capacidad para trabajar en entornos diversos y multiculturales.
CG ₆ . Habilidad para analizar y buscar información proveniente de fuentes diversas.	CG ₁₄ . Capacidad crítica y autocrítica.
CG ₇ . Capacidad para la resolución de problemas.	CG ₁₅ . Compromiso ético en el trabajo.
CG ₈ . Capacidad para tomar decisiones.	CG ₁₆ . Trabajar en entornos de presión.
Sistémicas	
CG ₁₇ . Capacidad de aprendizaje autónomo.	CG ₂₁ . Iniciativa y espíritu emprendedor.
CG ₁₈ . Capacidad de adaptación a nuevas situaciones.	CG ₂₂ . Motivación por la calidad.
CG ₁₉ . Creatividad.	CG ₂₃ . Sensibilidad hacia temas medioambientales y sociales.
CG ₂₀ . Liderazgo.	

TABLA 1. Variables del estudio: competencias del Libro Blanco* (continuación)

Competencias específicas	
Transferibles o de aplicabilidad profesional	Básicas
CE ₁ . Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	CE ₁₇ . Contabilidad financiera.
CE ₂ . Habilidad en la búsqueda de información e investigación.	CE ₁₈ . Contabilidad de costes.
CE ₃ . Diseño y gestión de proyectos.	CE ₁₉ . Dirección comercial.
CE ₄ . Habilidad para transmisión de conocimientos.	CE ₂₀ . Investigación comercial.
De carácter especializado y/o relacionadas con objetivos específicos de titulación	CE ₂₁ . Dirección financiera.
CE ₅ . Gestionar y administrar una empresa u organización de pequeño tamaño, entendiendo su ubicación competitiva e institucional e identificando sus fortalezas y debilidades.	CE ₂₂ . Análisis de inversiones financieras.
CE ₆ . Integrarse en cualquier área funcional de una empresa u organización mediana o grande y desempeñar con soltura cualquier labor de gestión en ella encomendada.	CE ₂₃ . Economía financiera internacional.
CE ₇ . Valorar a partir de los registros relevantes de información la situación y previsible evolución de una empresa.	CE ₂₄ . Organización y administración de empresas.
CE ₈ . Emitir informes de asesoramiento sobre empresas y mercados.	CE ₂₅ . Microeconomía.
CE ₉ . Redactar proyectos de gestión global o de áreas funcionales de la empresa.	CE ₂₆ . Macroeconomía.
CE ₁₀ . Identificar las fuentes de información económica relevante.	CE ₂₇ . Economía española y mundial.
CE ₁₁ . Entender las instituciones económicas como resultado y aplicación de representaciones teóricas o formales acerca de cómo funciona la economía.	CE ₂₈ . Análisis matemático.
CE ₁₂ . Derivar de los datos información relevante imposible de reconocer por los no profesionales.	CE ₂₉ . Estadística.
CE ₁₃ . Usar habitualmente la tecnología de la información y las comunicaciones en todo su desempeño profesional.	CE ₃₀ . Régimen fiscal de la empresa.
CE ₁₄ . Leer y comunicarse en más de un idioma, en especial en inglés.	CE ₃₁ . Derecho de la empresa.
CE ₁₅ . Aplicar al análisis de los problemas criterios profesionales basados en el manejo de instrumentos técnicos.	CE ₃₂ . Historia económica.
CE ₁₆ . Comunicarse con fluidez en su entorno y trabajar en equipo.	CE ₃₃ . Econometría.
	CE ₃₄ . Matemáticas de las operaciones financieras.

* CGi y CEi son los códigos con los que se denominan a estas competencias para su análisis empírico.

en práctica lo aprendido, investigar, aprender, adaptarse a nuevas situaciones, generar nuevas ideas, liderar, comprender otras perspectivas, trabajar de forma autónoma, diseñar proyectos y dirigirlos, emprender o buscar la excelencia, entre otras. Las competencias *específicas*, por su parte, se corresponden con aquellas relativas a las áreas de conocimiento y práctica profesional

concretas de una titulación, distinguiéndose en ellas: (1) las académicas o relativas a conocimientos teóricos básicos; (2) las de ámbito profesional, que incluyen tanto las habilidades de comunicación como las de indagación aplicadas al ejercicio de una profesión concreta; y (3) las disciplinares o conjunto de conocimientos prácticos requeridos para cada actividad profesional.

Específicamente, y tomando como referencia el proyecto *Tuning*, en el *Libro Blanco* se incluyen las competencias relacionadas en la tabla 1, que son las que se proponen a las universidades españolas para orientar la reforma de sus titulaciones en Empresa. Tales competencias han servido de base para la realización del trabajo empírico en la presente investigación.

Método

Muestra

La población de estudio la conforman las universidades españolas que imparten algún título de grado relacionado con la gestión empresarial. Según el Registro de Universidades, Centros y Títulos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 70 universidades ofertaban en 2012 Grados en Empresa. 68 de ellas contaban además con el verificado de la titulación publicado en BOE a la fecha del trabajo de campo (julio de 2012), que son las que configuran la población ($N = 68$).

Para la realización del trabajo se consultaron las páginas web de estas universidades para obtener información sobre las competencias genéricas y específicas definidas, aunque solo se obtuvo esta información para 52 universidades, que se corresponden con la muestra final. Ello implica contar con el 76,5% del total poblacional ($n = 52$), incurriéndose en un error muestral de 4,79%. Respecto a la representatividad muestral, cabe destacar que la proporción de universidades privadas en la población se eleva al 30,9%, mientras que en la muestra tal proporción cae ligeramente hasta el 26,9%. En lo que se refiere a la condición católica de la institución, tanto población como muestra contienen una proporción similar de universidades con ideario católico (7,4 y 7,7%, respectivamente).

Instrumentos

El proceso se inició con la definición de las variables de medida y, tomando estas como guía,

se tabularon las competencias definidas por cada universidad para sus Grados en Empresa. Concretamente, se crearon las siguientes variables:

Competencias del Libro Blanco. Cada una de estas competencias fue considerada como una variable *dummy* que toma valor 1 si la universidad tiene incorporada la competencia genérica (CG_i , $i=1-23$) o la específica (CE_i , $i=1-34$) en el verificado de su titulación y 0 en caso contrario.

Competencias no incluidas en el Libro Blanco. Para aquellas universidades que habían formulado competencias complementarias a las del *Libro Blanco*, se generaron *ad hoc* nuevas variables *dummy* que permitieran la tabulación de tales competencias genéricas (CG_i , $i=24-44$). Con respecto a las específicas básicas, se creó una variable escala que recoge el número total de tales competencias para cada universidad (CE_{35}).

Competencias del directivo emprendedor. Se crearon diez variables suma para medir las diez áreas de competencias del directivo emprendedor (CDE_i , $i=1-10$). Cada variable suma agregaba aquellas competencias de los verificados que se correspondían con su conceptualización teórica.

El análisis de correspondencias entre las competencias establecidas por las universidades en sus verificados y las teóricamente identificadas para un directivo emprendedor fue llevado a cabo por los seis miembros del equipo de investigación, lo que permitió garantizar el correcto emparejamiento de las mismas (tabla 2).

Procedimiento

El análisis de frecuencias permitió evaluar el nivel de adopción de cada una de las competencias genéricas y específicas establecidas en el *Libro Blanco* y la importancia concedida a las competencias teóricas del directivo emprendedor. Por otra parte, a través de la moda se identificó la prevalencia de cada categoría de competencias genéricas (i.e., instrumentales,

TABLA 2. Correspondencia entre las competencias establecidas en los Grados en Empresa y las áreas de competencias del directivo emprendedor

Competencias		
Áreas de competencia del directivo emprendedor	Libro Blanco	No incluidas en el Libro Blanco
CDE1. De oportunidad		CG35
CDE2. De relaciones	CG9, CG10, CG12, CE4	CG27, CG36
CDE3. Conceptuales	CG1, CG6, CG7, CG8, CG11, CG13, CG14, CG18, CG19, CG21	CG26, CG29, CG30, CG33
CDE4. De organización	CG2, CG20, CE3	CG31, CG32,
CDE5. Estratégicas		CG34
CDE6. De compromiso		
CDE7. De aprendizaje	CG17, CE1	
CDE8. De fortaleza personal	CG14, CG15, CG16, CG22	CG24, CG28, CG38, CG39, CG40, CG41, CG42, CG43, CG44
CDE9. Técnicas	CG3, CG4, CG5, CE2, CE17, CE18, CE19, CE20, CE21, CE22, CE23, CE24, CE25, CE26, CE27, CE28, CE29, CE30, CE31, CE32, CE33, CE34	CG25, CE35
CDE10. De responsabilidad social	CG23	CG37

personales, sistémicas) y específicas (i.e., de aplicabilidad profesional, relacionadas con objetivos específicos de titulación y básicas). El recorrido intercuartílico, por su parte, permitió conocer cómo se distribuían las universidades atendiendo al volumen de competencias de cada categoría existentes en sus titulaciones.

Resultados

Análisis de las competencias del Libro Blanco en los Grados en Empresa

En cuanto a las competencias genéricas, los resultados muestran que, por término medio, cada universidad define 13 para su grado, siendo solo ocho universidades las que incluyen las 23 sugeridas en el *Libro Blanco*. La tabla 3 recoge

la frecuencia de adopción de cada competencia genérica del *Libro Blanco*. Específicamente, un porcentaje igual o superior al 75% de las universidades coinciden al establecer tres competencias instrumentales —i.e., comunicación oral y escrita en la lengua nativa (84,6%), comunicación oral y escrita en una lengua extranjera (76,9%) y conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio (75%)—, dos de carácter personal —i.e., capacidad para trabajar en equipo (78,8%) y compromiso ético en el trabajo (75%)— y una sistémica —i.e., capacidad de aprendizaje autónomo (82,7%). En el lado opuesto, las competencias del *Libro Blanco* con menor grado de prevalencia (menos del 50% de las universidades) son cinco de carácter personal —i.e., capacidad para trabajar en entornos diversos y multiculturales (46,2%), trabajo en un contexto internacional (38,5%), habilidad en las relaciones personales (38,5%), trabajo en

TABLA 3. Adopción de competencias genéricas del Libro Blanco en los Grados en Empresa

Competencias		Frecuencia (n=52)	
		n	%
Instrumentales	CG1	37	71,2
	CG2	26	50,0
	CG3	44	84,6
	CG4	40	76,9
	CG5	39	75,0
	CG6	35	67,3
	CG7	34	65,4
	CG8	26	50,0
Personales	CG9	41	78,8
	CG10	19	36,5
	CG11	20	38,5
	CG12	20	38,5
	CG13	24	46,2
	CG14	32	61,5
	CG15	39	75,0
	CG16	15	28,8
Sistémicas	CG17	43	82,7
	CG18	20	38,5
	CG19	24	46,2
	CG20	24	46,2
	CG21	33	63,5
	CG22	28	53,8
	CG23	26	50,0

TABLA 4. Prevalencia de las competencias genéricas del Libro Blanco en los Grados en Empresa

Competencias	Total Libro Blanco	Verificas de las titulaciones (n=52)							
		Mediana	Moda	Porcentaje modal	Mín.	Máx.	Cuartiles		
							Q1	Q3	RI
Instrumentales	8,0	6,0	8,0	23,1	1,0	8,0	4,0	7,0	3,0
Personales	8,0	4,0	3,0	21,2	,0	8,0	2,0	6,0	4,0
Sistémicas	7,0	3,0	6,0	25,0	,0	6,0	2,0	5,0	3,0
Total Genéricas	23,0	12,5	23,0	15,4	1,0	23,0	8,0	19,0	11,0

un equipo de carácter interdisciplinar (36,5%) y trabajar en entornos de presión (28,8%)— y tres sistémicas —i.e., creatividad (46,2%), liderazgo (46,2%) y capacidad de adaptación a nuevas situaciones (38,5%).

Estos resultados muestran la desigual importancia que las universidades han otorgado a las competencias instrumentales, personales y sistémicas incluidas en el *Libro Blanco*. De hecho, las instrumentales son las que disfrutan de un mayor

TABLA 5. Adopción de competencias específicas del Libro Blanco en los Grados en Empresa

Competencias		Frecuencia (n=52)	
		n	%
De aplicabilidad profesional	CE ₁	36	69,2
	CE ₂	18	34,6
	CE ₃	17	32,7
	CE ₄	17	32,7
Relacionadas con objetivos específicos de titulación	CE ₅	30	57,7
	CE ₆	29	55,8
	CE ₇	21	40,4
	CE ₈	29	55,8
	CE ₉	20	38,5
	CE ₁₀	18	34,6
	CE ₁₁	32	61,5
	CE ₁₂	14	26,9
	CE ₁₃	29	55,8
	CE ₁₄	15	28,8
	CE ₁₅	21	40,4
	CE ₁₆	24	46,2
Básicas	CE ₁₇	28	53,8
	CE ₁₈	33	63,5
	CE ₁₉	26	50,0
	CE ₂₀	23	44,2
	CE ₂₁	29	55,8
	CE ₂₂	10	19,2
	CE ₂₃	10	19,2
	CE ₂₄	27	51,9
	CE ₂₅	29	55,8
	CE ₂₆	30	57,7
	CE ₂₇	16	30,8
	CE ₂₈	17	32,7
	CE ₂₉	30	57,7
	CE ₃₀	26	50,0
	CE ₃₁	34	65,1
	CE ₃₂	14	26,9
	CE ₃₃	17	32,7
	CE ₃₄	9	17,3

protagonismo, seguidas de las sistémicas, existiendo un menor grado de consenso respecto a las personales (tabla 4). Ahora bien, algunas universidades optan por incluir competencias adicionales a las del *Libro Blanco*. Tales competencias o bien proceden de otras fuentes recomendadas (Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre; proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*), o bien se incluyen a iniciativa propia por considerarlas relevantes para los egresados. En nuestro trabajo se ha computado un total de 110 competencias adicionales.

Las competencias específicas, por su parte, cuentan con mayor desarrollo, ya que cada universidad, por término medio, define 15 de esta categoría frente a las 13 genéricas formuladas. Adicionalmente, la variabilidad entre universidades es mayor y afecta tanto al contenido como al número de competencias —e.g., dos universidades establecen solo tres, mientras que una universidad establece 29 de las 44 competencias específicas sugeridas en el *Libro Blanco*—. En cuanto al contenido de estas competencias, destaca que ninguna de las establecidas por el *Libro Blanco* es incluida en los verificados de las titulaciones por un porcentaje igual o superior al 75% de las universidades (tabla 5).

Una valoración de los datos incluidos en la tabla 5 revela que las universidades han seguido distintos

planteamientos para la formulación de sus competencias específicas, centrándose con desigual intensidad en las categorías de aplicabilidad profesional, relacionadas con los objetivos de la titulación y básicas (tabla 6). El estudio efectuado sugiere que, en muchos casos, las universidades optaron por redactar las competencias específicas fundamentándose principalmente en las básicas o bien en las relacionadas con los objetivos específicos de titulación, siendo muy bajo el porcentaje de universidades que combinaban ambas categorías. A este respecto destaca que el 17,3% de las universidades no incluyeron ninguna competencia específica básica, siendo este, además, el porcentaje modal para esta categoría.

Adicionalmente, y aportando así un mayor grado de variabilidad, ha sido común que las universidades introdujeran competencias específicas básicas no contempladas en el *Libro Blanco*. Concretamente, se ha contabilizado un total de 409 competencias de esta categoría que en buena parte pretendían dar contenido y desarrollar la competencia básica *Organización y administración de empresas*. Específicamente, el 44,5% de estas competencias se relaciona con los fundamentos de la empresa, el diseño organizativo, el comportamiento y habilidades directivas, la estrategia empresarial o el emprendimiento, entre otras.

TABLA 6. Prevalencia de las competencias específicas del Libro Blanco en los Grados en Empresa

Competencias	Total Libro Blanco	Verificas de las titulaciones (n=52)							
		Mediana	Moda*	Porcentaje modal	Mín	Máx	Cuartiles		
							Q1	Q3	RI
Aplicabilidad profesional	4,0	2,0	1,0	30,8	,0	4,0	1,0	2,0	1,0
Relacionadas con objetivos específicos	12,0	5,0	3,0	15,4	,0	12,0	3,0	8,0	5,0
Básicas	18,0	8,5	,0	17,3	,0	18,0	2,0	13,0	11,0
Total específicas	34,0	15,0	18,0	13,5	,0	29,0	11,0	19,0	8,0

* El valor .00 indica que la moda se corresponde con la no inclusión de competencias específicas básicas.

Análisis de las competencias establecidas en los Grados en Empresa atendiendo a las áreas de competencias del directivo emprendedor

La tabla 7 muestra el resultado de la correspondencia de las competencias genéricas y específicas definidas en las universidades españolas para sus títulos de Grado en Empresa y las competencias que debe poseer un directivo emprendedor. Los análisis indican que el 56% de las competencias establecidas se orienta al desarrollo de competencias técnicas del directivo, siendo estas fundamentalmente de carácter específico. Las competencias conceptuales del directivo emprendedor, por su parte, se incluyen en el catálogo de competencias genéricas de los títulos, y son las segundas en relevancia pues un 18% de todas las establecidas se orientan al desarrollo de las mismas. Las competencias de fortaleza personal, relaciones, aprendizaje y organización reciben menor atención. Finalmente, las restantes competencias del directivo emprendedor —i.e., de compromiso, de oportunidad, estratégicas y de responsabilidad social— son casi ignoradas.

Centrando el análisis en el volumen de universidades que otorgan relevancia al desarrollo global de las competencias del directivo emprendedor (tabla 8), cabe resaltar que este es muy exiguo. De hecho, la mediana refleja que un 50% de las universidades no formularon competencias de oportunidad, estratégicas o de compromiso, establecieron como máximo una competencia de organización y de responsabilidad social, o dos de relaciones y de aprendizaje. Ello contrasta con la mayor relevancia concedida a las competencias técnicas, situadas en un máximo de 16 para la mitad de la muestra.

En cuanto a la articulación del catálogo de competencias del directivo emprendedor a través de competencias genéricas y/o específicas, los análisis llevados a cabo muestran que mientras las competencias genéricas tienen un mayor alcance, por cuanto a través de ellas se formulan nueve de las diez competencias del directivo emprendedor, las competencias específicas se han centrado en el desarrollo de competencias técnicas y, en menor medida, de relaciones, de organización y de aprendizaje.

TABLA 7. Distribución de las competencias en los Grados en Empresa según las áreas de competencia del directivo emprendedor

Áreas de competencia del directivo emprendedor	Competencias genéricas	Competencias específicas	Total competencias	
			n	%
CDE1	1,0	,0	1,0	,1
CDE2	94,0	16,0	110,0	6,3
CDE3	311,0	,0	311,0	18,0
CDE4	57,0	16,0	73,0	4,2
CDE5	2,0	,0	2,0	,1
CDE6	,0	,0	,0	,0
CDE7	43,0	35,0	78,0	4,5
CDE8	159,0	,0	159,0	9,2
CDE9	136,0	834,0	970,0	56,0
CDE10	28,0	,0	28,0	1,6
Total	831,0	901,0	1732,0	100,0

TABLA 8. Prevalencia de las competencias del directivo emprendedor en los Grado en Empresa

Áreas de competencias del directivo emprendedor	Total universidades (n=52)								
	Media	DT	Mediana	Moda	Mín	Máx	Cuartiles		
							Q1	Q3	RI
CDE ₁	,2	0,1	,0	,0	,0	1,0	,0	,0	,0
CDE ₂	2,1	1,1	2,0	2,0	,0	5,0	1,0	3,0	2,0
CDE ₃	6,0	3,2	5,0	4,0	,0	12,0	4,0	9,0	5,0
CDE ₄	1,4	1,1	1,0	1,0	,0	3,0	,0	2,0	2,0
CDE ₅	,0	,2	,0	,0	,0	1,0	,0	,0	,0
CDE ₆									
CDE ₇	1,5	,7	2,0	2,0	,0	2,0	1,0	2,0	1,0
CDE ₈	3,1	1,7	3,5	4,0	,0	7,0	2,0	4,0	2,0
CDE ₉	18,6	18,7	16,0	21,0	1,0	99,0	7,0	22,0	15,0
CDE ₁₀	,5	,5	1,0	1,0	,0	2,0	,0	1,0	1,0

Conclusiones

Este trabajo se ha realizado en un momento en el que las universidades deben responder con mayor eficacia a los retos que plantea el entorno económico actual, formando a sus estudiantes no solo para facilitar su empleabilidad, sino también para emprender nuevos negocios que expandan, fortalezcan y mejoren la competitividad del tejido productivo, máxime en un país en el que el nivel de paro juvenil ha alcanzado cifras desorbitadas e impensables. En este contexto, el trabajo realizado ha pretendido analizar en qué medida la reforma acometida en España en los planes de estudios del título en Administración y Dirección de Empresas en su adaptación al EEES está orientada a desarrollar las competencias de un directivo emprendedor. Esto es, se analiza si tales planes aspiran no solo a transmitir conocimientos, sino también a desarrollar las actitudes y valores necesarios que hagan posible la actuación emprendedora. Para ello se han revisado los planes de estudio de 52 universidades españolas que impartían en 2012 algún título de grado relacionado con la gestión empresarial y hacían pública mediante sus webs corporativas la información que se precisaba para realizar esta investigación.

De nuestro trabajo se concluye que aproximadamente el 74% de las competencias incluidas en los verificados de los títulos de Grado en Empresa ofertados en España se corresponden únicamente con dos de las diez áreas de competencias de un directivo emprendedor, las técnicas y las conceptuales; las restantes áreas competenciales representan entre un 0 y un 9,2%. Ello pone en evidencia el énfasis que se ha dado al desarrollo de competencias dirigidas a generar habilidades conceptuales y de manejo de herramientas relevantes para las empresas, esto es, a competencias para preparar a un directivo técnico, frente a las necesarias para formar a un emprendedor. En efecto, en estos planes casi pasan desapercibidas las competencias vinculadas con el desarrollo de una visión proactiva de los mercados, el manejo de las relaciones interpersonales, la organización de los recursos de la empresa, el establecimiento e implantación de estrategias, los valores relacionados con el esfuerzo y el compromiso, el aprendizaje continuo, la fortaleza personal o la responsabilidad social como criterio para emprender y dirigir.

Nuestros resultados pueden ser de utilidad para redefinir los planes de estudios de los Grados en Empresa al objeto de que estos permitan formar

una casta de directivos emprendedores, tan necesarios en la actualidad. Al mismo tiempo, estos resultados también invitan a los propietarios y directivos de empresas a incorporar en sus programas de formación interna nuevos contenidos y metodologías conducentes al desarrollo de las competencias emprendedoras menos abordadas en la universidad. Finalmente nuestro trabajo invita a profundizar en la necesaria cooperación institucional que debe existir entre universidad y empresa en el diseño de los planes de estudio.

Este trabajo presenta algunas limitaciones que deben ser tenidas en cuenta a la hora de valorar sus conclusiones. Así, la metodología utilizada, fundamentalmente el análisis de datos secundarios y de corte transversal, no permite dilucidar si la práctica real de la docencia en las diferentes titulaciones en Empresa está logrando de alguna manera el desarrollo de algunas de las competencias del directivo emprendedor que en menor

medida se establecieron al definir los nuevos títulos adaptados al EEES. La investigación futura podría indagar en esta cuestión. Por otra parte, sería interesante analizar hasta qué punto los estudiantes se incorporan a la universidad con algunas de estas competencias clave para el desarrollo del espíritu emprendedor, o si aquellos que las poseen se decantan por estudiar los títulos relacionados con Empresa. Otra cuestión relevante para la investigación futura tiene que ver con la comparativa del grado en el que los egresados de diferentes titulaciones, no solo las de Empresa, manifiestan un desarrollo de esas competencias más allá del nivel que poseían al entrar.

Como conclusión final, cabe señalar que estos resultados son el reflejo de una universidad que no ha asumido en su totalidad ni la nueva filosofía de aprendizaje del EEES ni las necesidades particulares del entorno económico nacional.

Referencias bibliográficas

- Ahmad, N. H., Halim, H. A., y Zainal, S. R. M. (2010). Is entrepreneurial competency the silver bullet for SME success in a developing nation? *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 2 (1), 217-236.
- Ahmad, N. H., Wilson, C., y Kummerow, L. (2011). A cross-cultural insight into the competency-mix of SME entrepreneurs in Australia and Malaysia. *Journal of Business and Management Science*, 4 (1), 33-50.
- Altinay, L. (2005). The intrapreneur role of the development directors in an international hotel group. *The Service Industries Journal*, 25 (3), 403-419.
- Arikpo, A., y Inyang, B. J. (2008). Tertiary institution types and entrepreneurial behaviour of graduates in Cross River State, Nigeria. *International Business Management*, 2 (5), 162-167.
- Augier, M., y Teece, D. J. (2009). Dynamic capabilities and the role of managers in business strategy and economic performance. *Organization Science*, 20 (2), 410-421.
- Bakanauskienė, I., y Martinkienė J. (2011). Determining managerial competences of management professionals: Business companies managers' approach in Western Lithuania region. *Management of Organizations: Systematic Research*, 60, 29-43.
- Bartlett, C. A., y Ghoshal, S. (1997). The myth of the generic manager: new personal competencies for new management roles. *California Management Review*, 40 (1), 92-116.
- Binks, M., Starkey, K., y Mahon, C. L. (2006). Entrepreneurship education and business school. *Technology Analysis & Strategic Management*, 18 (1), 1-18.
- Bird, B. (1995). Toward a theory of entrepreneurial competency. En J. A. Katz y R. H. Brockhaus (ed.), *Advances in entrepreneurship, firm emergence, and growth*, 51-72. Greenwich, Connecticut: Jai Press Inc.
- Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 12 (3), 1-16.

- Carland, J. C., y Carland, J. W. (2007). Intrapreneurship: A requisite for success. *Entrepreneurial Executive*, 12, 83-94.
- Carrier, C. (1996). Intrapreneurship in small business: An exploratory study. *Entrepreneurship Theory & Practice*, 21 (1), 5-20.
- Chandler, G. N., y Jansen, E. (1992). The founder's self-assessed competence and venture performance. *Journal of Business Venturing*, 7 (3), 223-236.
- Fourie, L. (2008). Establishing a culture of intrapreneurship as a contributor to sustainable economic growth. *Journal of Global Business and Technology*, 4 (2), 34-41.
- Garavan, T. N., y O'Kinneide, B. (1994). Entrepreneurship education and training programmes: A review and evaluation-Part 1. *Journal of European Industrial Training*, 18 (8), 3-12.
- Hornaday, J. A. (1971). Research about living entrepreneurs. En G. A. Kent, D. L. Sexton y K. H. Vesper (ed.), *Encyclopedia of Entrepreneurship*, 20-34. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lans, T., Hulsink, W., Baert, H., y Mulder, M. (2008). Entrepreneurship education and training in a small business context: Insights from the competence-based approach. *Journal of Enterprising Culture*, 16 (4), 363-383.
- Man, T. W. Y., y Lau, T. (2005). Business environment and patterns of entrepreneurial competencies of SME owner/managers in Hong Kong. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 12 (4), 464-481.
- Man, T. W. Y., Lau T., y Chan, K. F. (2002). The competitiveness of small and medium enterprises. A conceptualization with focus on entrepreneurial competencies. *Journal of Business Venturing*, 17, 123-142.
- Man, T. W. Y., Lau T., y Snape, E. (2008). Entrepreneurial competencies and the performance of small and medium enterprises: An investigation through a framework of competitiveness. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 21 (3), 257-276.
- Mir Acebrón, A. (2007). Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo. Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico I. Recuperado de http://www.redu.m.es/Red_U/m1.
- Mulder, M., Lans, T., Verstegen, J., Biemans, H., y Meijer, Y. (2007). Competence development of entrepreneurs in innovative horticulture. *Journal of Workplace Learning*, 19 (1), 32-44.
- Pinchot, G. (1985). *Intrapreneuring: Why you do not have to leave the corporation to become an entrepreneur*. New York: Harper and Row.
- Rathna, K. G., y Vijaya, T. G. (2009). Competencies of entrepreneurs and intrapreneurs: A comparative study. *South Asian Journal of Management*, 16 (2), 28-46.
- Schumpeter, J. J. A. (1934). *The Theory of Economic Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Valliere, D., y Peterson, R. (2009). Entrepreneurship and economic growth: Evidence from emerging and developed countries. *Entrepreneurship and Regional Development*, 21 (5), 480-559.

Abstract

Do business degrees adapted to the EHEA in Spain develop entrepreneurial managers?

INTRODUCTION. This paper aims to answer the following question: Do new Spanish degrees in Business Administration, designed to adapt to the European Higher Education Area (EHEA), include key competencies to ensure training for entrepreneurial managers? The relevance of this question lies in the current economic context and thus the social need for entrepreneurial managers who expand,

strengthen and improve businesses competitiveness. **METHOD.** To answer this question, we first carry out an extensive literature review and identify ten areas of competencies that are necessary for an entrepreneurial manager. Then we empirically analyse the generic and specific competencies defined by 52 Spanish universities for their degrees in Business Administration. **RESULTS.** The statistical analyses show that 74 percent of the competencies officially included in the Spanish degrees in Business Administration correspond only with two out of the ten areas of competencies necessary for an entrepreneurial manager: the technical and the conceptual ones. The remaining eight areas of competencies are almost overlooked (opportunity, relationships, organizational, strategic, commitment, learning, personal strength and social responsibility). **DISCUSSION.** The match analysis between the competencies included by the universities in their degrees and those competencies theoretically identified as required for an entrepreneurial manager reveals a prevalence of the competencies aiming at the education of technical managers at the expense of those needed to train entrepreneurial managers. This contribution can be useful to revisit the curricula in business administration degrees in order to guarantee the development of these highly needed entrepreneurial managers.

Keywords: *Competency based education, Interpersonal competencies, Academic degrees, Graduate students, Entrepreneurs, Entrepreneurial education.*

Résumé

Est-ce que les diplômes de gestion de l'entreprise en Espagne adaptés à l'EES assurent la formation de dirigeants entrepreneurs?

INTRODUCTION. Ce travail prétend répondre à la question suivante : Les nouveaux diplômes de Gestion de l'Entreprise conçus en Espagne et destinés à converger sur l'Europe incluent-ils les compétences clés qui assurent le développement d'un caractère entrepreneurial aux diplômés? Cette question est pertinente vue la situation économique actuelle du pays et la nécessité d'avoir des dirigeants entrepreneurs pour développer, renforcer et améliorer la compétitivité du tissu productif. **MÉTHODE.** Pour y répondre, on effectue d'abord une révision profonde de la littérature et on identifie au total dix domaines de compétences que doit posséder un dirigeant entrepreneurial. Ensuite, on analyse empiriquement les compétences génériques et spécifiques établies par 52 universités espagnoles dans leurs diplômes de Diplômé en Gestion et Direction de l'Entreprise. **RÉSULTATS.** Les analyses statistiques indiquent que 74 pour cent des compétences incluses officiellement dans les diplômes pour les titres de Diplômé en Entreprise offerts en Espagne ne correspondent qu'à deux des dix domaines de compétences d'un dirigeant entrepreneurial, techniques et conceptuels; les autres domaines de compétence sont pratiquement ignorés (ceux d'opportunité, des relations, d'organisation, stratégiques, d'engagement, d'apprentissage, de force personnelle et de responsabilité sociale). **DISCUSSION.** L'analyse des correspondances entre les compétences mises en place par les universités et celles théoriquement identifiées pour un dirigeant entrepreneurial, met en évidence le rôle majeur des compétences visant à former des dirigeants techniques au détriment de celles nécessaires pour former des entrepreneurs. Cette contribution peut être d'une grande utilité pour redéfinir les cursus de Diplômé en Entreprise dans le but qu'ils permettent de former une caste de dirigeants entrepreneurs, tellement nécessaire actuellement.

Mots clés: *Formation basée sur les compétences, Compétences interpersonnelles, Diplômes universitaires, Qualification des diplômés, Entrepreneurs, Formation à l'entrepreneuriat.*

Perfil profesional de las autoras

Antonia Mercedes García Cabrera (autora de contacto)

Antonia Mercedes García es profesora titular del área de Organización de Empresas (ULPGC), es coordinadora del Grupo de Innovación Educativa Competencias Esenciales del Directivo Emprendedor, integrado por todos los coautores del presente artículo. Su interés investigador se centra en el emprendimiento y la internacionalización, contando con numerosas publicaciones indexadas en JCR y dirección de tesis en este ámbito.

Correo electrónico de contacto: agarcia@dede.ulpgc.es

Dirección para la correspondencia: Facultad de Economía, Empresa y Turismo. Edificio Departamental, Módulo C. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. CP 35017. Las Palmas de Gran Canaria (Islas Canarias), España.

María de la Cruz Déniz Déniz

María de la Cruz Déniz es profesora titular en el área de Organización de Empresas (ULPGC). Su investigación está centrada en la responsabilidad social corporativa, la confianza interpersonal y la dirección internacional, publicando sus trabajos en importantes revistas nacionales e internacionales.

Correo electrónico de contacto: mcdeniz@dede.ulpgc.es

María Gracia García Soto

María Gracia García es profesora contratada y doctora en el área de Organización de Empresas (ULPGC). En su producción científica, centrada en el emprendimiento y los negocios internacionales, destaca la publicación de artículos y capítulos de libro nacionales e internacionales.

Correo electrónico de contacto: ggarcia@dede.ulpgc.es

Josefa D. Martín Santana

Josefa D. Martín es PTU en el área de Comercialización e Investigación de Mercados (ULPGC). Su producción científica, centrada en *marketing*, consta de casi una veintena de libros/capítulos y de cuarenta artículos y setenta ponencias nacionales e internacionales. También ha dirigido cursos de doctorado, másteres en *marketing*, tesis doctorales, trabajos de investigación y proyectos fin de máster.

Correo electrónico de contacto: jmartin@dede.ulpgc.es

Sonia María Suárez Ortega

Sonia María Suárez es PTU en el área de Organización de Empresas (ULPGC). Ha sido profesora visitante en la Florida State University. Su actividad docente e investigadora está focalizada en la internacionalización de la empresa, habiendo organizado jornadas y congresos internacionales y publicado diversos artículos en revistas de prestigio sobre el tema.

Correo electrónico de contacto: ssuarez@dede.ulpgc.es

María Katiuska Cabrera Suárez

María Katiuska Cabrera es PTU en el área de Organización de Empresas (ULPGC). Su actividad investigadora se centra en las empresas familiares, y se plasma en diversas publicaciones en revistas nacionales e internacionales, en la dirección de diversos proyectos locales y nacionales, así como en una labor de divulgación y asesoría a estas empresas.

Correo electrónico de contacto: kcabrera@dede.ulpgc.es