



FACULTADE DE RELACIÓNS LABORAIS

TRABAJO DE FIN DE GRAO

GRAO EN RELACIÓNS LABORAIS E RECURSOS HUMANOS

# **Estrés Académico y Carácter Emprendedor: un estudio comparativo en Estudiantes Universitarios**

Autora: Dña. Sara Rouco Taboada

Titor: Prof. Dr. Mario Lado Campelo

Santiago de Compostela

Año Académico 2016 / 2017. Oportunidade de Setembro



TRABAJO DE FIN DE GRADO

GRAO EN RELACIÓNS LABORAIS E RECURSOS HUMANOS  
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Estrés Académico y Carácter Emprendedor: un estudio comparativo en  
Estudiantes Universitarios

Estres Académico e Carácter Emprendedor: un estudio comparativo en  
Estudiantes Universitarios

Stress Academic and Entrepreneurship: a comparative study in University  
Students

Autora: Sara Rouco Taboada

FIRMA

Tutor: Prof. Dr. Mario Antonio Lado Campelo

Santiago de Compostela

Año Académico 2016/ 2017



## ÍNDICE

	Página
Introducción .....	9
<b>Fundamentación teórica</b>	
1. El Estrés Académico .....	13
1.1. Qué es el estrés académico .....	13
1.2. Qué facetas incorporan los distintos modelos.....	14
1.3. Qué instrumentos se utilizan para medir el estrés académico .....	16
1.4. Antecedentes en el estudio del estrés académico .....	17
2. El Carácter Emprendedor .....	20
2.1. Qué es el carácter emprendedor .....	20
2.2. Facetas del carácter emprendedor .....	21
2.3. Instrumentos para medir el carácter emprendedor .....	27
2.4. Antecedentes en el estudio del carácter emprendedor .....	28
<b>Estudio empírico</b>	
3. Objetivos.....	33
3.1. Objetivo general .....	33
3.2. Objetivos específicos.....	33
4. Método .....	33
4.1. Muestra .....	33
4.2. Instrumentos .....	33
4.3. Procedimiento .....	34
4.4. Análisis.....	34
5. Resultados .....	35
Conclusiones .....	40
Referencias .....	43
Anexo 1 .....	49
Anexo 2 .....	51



## RESUMEN

El objeto de este estudio era conocer la influencia de variables demográficas sobre el carácter emprendedor y conocer su relación con el estrés académico. Existe abundante literatura acerca de las características que conforman el perfil del emprendedor y que facilitan su disposición a involucrarse en proyectos complejos; sin embargo, escasean estudios que relacionen el estrés académico con el carácter emprendedor. 336 estudiantes universitarios de diversos cursos y Grados participaron en este estudio. Los resultados indicaron que existen diferencias en el carácter emprendedor en función de la edad y del curso; además, los resultados pusieron de manifiesto que carácter emprendedor y estrés académico son dos variables inversas aunque con correlaciones bajas o moderadas.

*Palabras clave:* Emprendedor, estrés académico, estudiantes universitarios.



## INTRODUCCIÓN

*“Emprender no es ni una ciencia ni un arte. Es una práctica”*, tomando como base esa frase del abogado y tratadista austríaco Peter Drucker es fácil deducir que al plantearnos el hecho de comenzar con un negocio propio, su puesta en marcha y, sobre todo, al enfrentarnos con la realidad surjan en nosotros emociones contrarias, positivas y, en muchas ocasiones, negativas que nos generan estrés, provocando alteraciones en nuestro funcionamiento fisiológico y mental.

En este contexto, el objeto del presente Trabajo de Fin de Grado, era conocer la relación entre el estrés académico y el carácter emprendedor, así como conocer si las distintas variables demográficas y académicas influyen en el carácter emprendedor de los estudiantes universitarios.

Con este fin se elaboró una revisión bibliográfica del estrés académico, así como del carácter emprendedor llevando a cabo una exhaustiva búsqueda en diversos libros, artículos y trabajos de investigación. En primer lugar, se ha situado la investigación en contexto para después ir elaborándola con definiciones según los diversos investigadores, los factores o facetas que componen los conceptos de estrés académico y carácter emprendedor, así como la exposición de diversos instrumentos correspondientes a los dos ámbitos de investigación de este estudio.

La parte metodológica de este estudio se centra principalmente en dos tipos de análisis; por una parte una correlación de Pearson para determinar el tipo de correlación (directa, inversa, etc.) entre el estrés académico y el carácter emprendedor; y, por otra parte, un análisis de varianza (ANOVA) para comprobar la influencia de cada variable demográfica utilizada en este estudio sobre el carácter emprendedor y estrés académico.

Finalmente, se exponen los resultados obtenidos y se extraen las principales conclusiones halladas en el estudio, así como una serie de sugerencias de futuro.



## **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**



## **1. EL ESTRÉS ACADÉMICO**

### **1.1. Qué es el estrés académico**

El término estrés, con el tiempo, se ha convertido en un vocablo habitual de nuestra sociedad. Se trata de un término complejo, extremadamente vigente e interesante, del cual actualmente no existe consenso en su definición. Dicho término se ha utilizado históricamente para denominar realidades muy distintas. Así, según publica Moscoso (1998) mientras que, en el siglo XIX Bernard ya consideraba que lo característico del estrés eran los “estímulos estresores” o “situaciones estresantes”, más tarde, durante el siglo XX Cannon, afirmaba que lo importante era la “respuesta fisiológica” y “conductual” característica (Martín, 2007).

Son diversos los eventos o situaciones que pueden generar una respuesta de estrés. Una de ellas es, sin duda, la incorporación a la universidad (DeBernard, Spielmam & Julka, 2001). En este contexto se situaría el estrés académico, un concepto que, adolece de una falta de precisión conceptual y terminológica encontrándose, frecuentemente, la utilización indistinta de términos como estrés, ansiedad, preocupación por los estudios o ansiedad frente a los exámenes (Putwain, 2007).

El estrés puede ser concebido como un concepto organizado que integra distintas variables y procesos, que nos permiten entender un amplio conjunto de fenómenos de gran importancia para la adaptación humana y animal; se puede definir como un conjunto de relaciones particulares entre la persona y la situación, siendo esta última valorada como algo que grava o excede sus propios recursos y que pone en peligro su bienestar personal (Lazarus & Folkman, 1986). Del mismo modo, el estrés académico puede definirse de manera menos compleja “como aquél que se produce en relación con el ámbito educativo” (Polo, Hernández & Pozo, 1996 p. 159).

Ahondar en el complejo fenómeno del estrés académico implica la consideración de variables interrelacionadas: estresores académicos, experiencia subjetiva de estrés, moderadores del estrés académico y, finalmente, efectos del estrés académico. Los factores mencionados anteriormente se sitúan en un mismo entorno organizacional, es decir, la Universidad (Martín, 2007).

## 1.2. Facetas del estrés académico

Son diversos los enfoques que analizan el estrés académico y difieren respecto a la relevancia que le conceden a cada uno de los sus componentes: la presencia de un estímulo, la respuesta por parte del organismo para lograr su adaptación y eventualmente su supervivencia y, por último, la evaluación de las posibilidades de responder adaptativamente a las exigencias de una situación determinada (Levine & Ursin, 1991).

Desde la perspectiva de García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blanco y Natividad (2012) se entiende por estímulo una situación o variable independiente, siendo el estrés toda circunstancia que genera tensión y, en ese caso, se suele hablar de estresores. Consideramos un agente estresor a cualquier estímulo que requiere del organismo una adaptación (Simón & Miñarro, 1990). Asimismo, desde esta perspectiva, se ha investigado la respuesta ante acontecimientos externos y, en general, se acepta que hay situaciones universalmente estresantes, prestando menor atención a las diferencias individuales en la percepción de la experiencia (García-Ros et al., 2012).

En el contexto de la población universitaria, son diversos los estudios que destacan como estresores académicos más importantes las notas finales, el excesivo trabajo para casa, los exámenes y el estudiar para los mismos (Carlotto, Camara & Brazil, 2005; Celis et al., 2001; Kohn & Frazer, 1986), alcanzándose las mayores cotas en los primeros cursos de carrera y en los períodos inmediatamente anteriores a los exámenes y menor en los últimos cursos (Muñoz, 1999).

Como respuesta o variable dependiente, el estrés se refiere a la manifestación cognitiva, emocional y conductual de estar sometido a tensión, o dicho de otro modo, se podría considerar el estrés como una respuesta general del organismo ante cualquier estímulo estresante (Selye, 1956, citado en García-Ros et al, 2012), así como las reacciones psicobiológicas ante los estresores con la finalidad de lograr una respuesta adaptativa.

El modelo de Lazarus y Folkman (1986) sería un referente de la perspectiva cognitiva, estos autores enfatizan la valoración cognitiva del sujeto de la situación a la que se enfrenta. Así, un mismo estímulo puede provocar reacciones diversas en los distintos sujetos, de este modo pueden ser diversas las reacciones que una misma persona exhiba en diferentes momentos, situaciones o circunstancias.

A su vez, en el plano cognitivo, Smith y Ellsworth (1987, citado en Martín, 2007) comprobaron que los patrones emocionales y de valoración de la realidad variaban significativamente desde el periodo previo a la realización de los exámenes hasta después de conocer las calificaciones.

Martín (2007), en su artículo sobre el Estrés Académico en Estudiantes Universitarios, indica que el estrés académico afecta a variables tan diversas como el estado emocional, la salud física o las relaciones interpersonales, pudiendo ser evidenciadas de forma distinta por diferentes personas.

En el plano conductual, Hernández, Pozo y Polo (1994) estudiaron cómo el estilo de vida de los estudiantes puede verse modificado a medida que el periodo de exámenes se aproxima, reflejando en el estudio un deterioro en sus hábitos de vida, como por ejemplo, el exceso en el consumo de sustancias tanto psicoactivas como excitantes, tabaco, cafeína, etc. Estos hábitos pueden ser considerados insalubres y provocar en un futuro problemas de salud.

Por último, en el plano psicofisiológico, son comúnmente conocidos los trabajos que ponen de manifiesto la incidencia del estrés académico sobre los problemas de salud. Un posible ejemplo de estos estudios es el de Kiecolt-Glaser et al. (1986) en el que informan de la supresión de células T y de la actividad de las células Natural Killers (NK) durante periodos de exámenes. Estos cambios son indicadores de una depresión del sistema inmunitario.

El tercer componente, en lugar de centrar su atención en los estresores o en las respuestas dirigidas a lograr la adaptación a los mismos, considera que la esencia del estrés se sitúa en la transacción entre el individuo y el ambiente. Planteado de este modo, que un suceso o unas circunstancias serán estresantes, o no, en función de la divergencia entre las capacidades de respuesta que cree tener el sujeto para responder y la percepción de las demandas del mismo (Cox, 1978 citado en García-Ros et al., 2012).

Por otra parte, Fisher (1994) considera que la nueva incorporación a la Universidad presenta un conjunto de situaciones altamente estresantes por lo que el propio individuo puede llegar a experimentar, aunque sea solamente de manera temporal, una falta de control sobre el nuevo ambiente desconocido que puede suponer un potencial generador, con otros factores, del fracaso académico universitario.

El modelo de control propuesto por Fisher (1984) defiende que los acontecimientos en la vida de una persona pueden provocar cambios en el nivel de exigencia, así como una reducción del control del individuo sobre varios aspectos del nuevo estilo de vida, de este modo, estos cambios introducen novedades y crean discrepancias que pueden hacer decrecer el nivel de control personal en relación a la nueva situación. En este modelo lo que destaca fundamentalmente es la importancia del control personal en el entendimiento del estrés académico. El control, del que se habla, hace referencia al dominio sobre las actividades diarias o situaciones cotidianas, es decir, la habilidad para manejar el ambiente, lo que, si llega a conseguirse, es percibido por el individuo como placentero.

Asimismo, ligado con la capacidad de control, a la cual hacíamos referencia anteriormente, la transición del nivel pre-universitario al mundo universitario es uno de los factores más ampliamente estudiados en relación al estrés académico de los universitarios (Fisher, 1994).

En definitiva, entre las variables que influyen en el estrés académico de los estudiantes universitarios, es necesario considerar las que favorecen su aparición como por ejemplo los períodos de exámenes, la sobrecarga de trabajo, etc. Así como las reacciones que dichas situaciones provocan en los individuos o las moduladoras como el autoconcepto académico.

### **1.3. Instrumentos para medir el estrés académico**

Son diversos los aspectos a tener en cuenta en el estrés académico y, en este sentido, entre los instrumentos que se proponen para su medida se pueden destacar los siguientes:

El *Cuestionario de Indicadores de Salud, y la Escala de Autoconcepto Académico* (Muñoz, 1999). El primero informa de los niveles de tabaco, cafeína, alcohol o ingesta de medicamentos, entre otros hábitos de salud, mantenidos los días previos a la administración del Cuestionario. La segunda, proporciona información acerca de la comparación que el sujeto hace entre su rendimiento académico y el de sus compañeros y, entre las expectativas acerca de las calificaciones que se ve capaz de obtener y el grado de confianza en la propia capacidad para terminar la carrera.

El *Inventario de Estrés Académico (IEA)* (Polo et al., 1996) recoge información en torno a los tres niveles de respuesta: fisiológico, cognitivo y motor. En el nivel fisiológico se incluyen cuatro factores: exceso de responsabilidad por cumplir

obligaciones escolares, tipo de trabajo que piden los maestros, dolores de cabeza o migrañas, inquietud, incapacidad de relajarse y estar tranquilo. En el nivel cognitivo cinco: competencia con compañeros del grupo, evaluaciones de los profesores, fatiga crónica, somnolencia o mayor necesidad de dormir y sentimientos de depresión y tristeza. Por último, el nivel motor recoge tres: sobrecarga de tareas y trabajos escolares, trastornos en el sueño y problemas de digestión dolor abdominal o diarrea. La frecuencia de ocurrencia de las respuestas, referidas a los tres niveles de respuesta del organismo, se evalúa en una escala de uno a cinco donde uno representa la menor frecuencia y cinco la mayor.

El *Cuestionario de estrés adolescente (ASQ)* y el *Cuestionario sobre el estrés vital (LSQ)* (Abouserie, 1994) evalúan el estrés de los estudiantes. El primero trata de las fuentes académicas de estrés y permite reportar hasta qué punto la experiencia estresante ha constituido un reto psicológico para ellos (Moksnes & Espnes, 2011). El segundo evalúa los niveles de estrés en la vida del estudiante, consta de 9 ítems y sirve para evaluar el número de eventos de vida estresantes experimentados por padres y adolescentes y las percepciones que estos tienen respecto a la gravedad de estos factores de estrés (Wadsworth, Raviv, Compas & Connor-Smith, 2005).

Por último, el *Inventario de Estrés Estudiantil (SLSI)* de Gadzella (1991) está diseñado para evaluar el estrés académico percibido por los estudiantes y las reacciones al mismo. Consta de 51 ítems dispuestos en un formato de respuesta tipo Likert (1= nunca a 5= siempre) que evalúa cinco categorías de estresores académicos (frustraciones, conflictos, presiones, cambios y autoimposiciones) y cuatro categorías que describen las reacciones a los estresores (fisiológica, emocional, conductual y cognitiva).

#### **1.4. Antecedentes en el estudio del estrés académico**

Polo et al., (1996), en el contexto español, constata que los universitarios manifiestan niveles superiores de estrés ante: la realización de exámenes, ir al despacho del profesor en horas de tutorías, la competitividad entre compañeros, exposición de trabajos en clase, la sobrecarga académica, la masificación de las aulas, el tener que intervenir en el aula, la falta de tiempo, la realización de trabajos obligatorios, la tarea del estudio y trabajar en grupo.

Barraza (2003),posteriormente, en una investigación similar respecto al estrés académico en los alumnos de postgrado de la Universidad Pedagógica de Durango obtiene que el 86% de los alumnos reconocen la presencia de estrés académico,

relacionándose los niveles superiores con la competitividad grupal, la sobrecarga de tareas, el exceso de responsabilidad, las interrupciones del trabajo, un ambiente físico desagradable, la falta de incentivos, el tiempo limitado para hacer el trabajo, los problemas o conflictos con los asesores, los conflictos con compañeros, las evaluaciones y el tipo de trabajo que se solicita.

Asimismo, trabajos realizados en el contexto anglosajón también incorporan, además de los estresores estrictamente ligados a las situaciones de estudio, otras circunstancias y condiciones más personales que concurren en los años universitarios (García-Ros et al., 2012). Estos trabajos señalan entre los principales estresores la organización del tiempo, el cumplimiento de plazos para realizar las tareas, los recursos económicos, las expectativas familiares, las perspectivas laborales futuras y el cumplir con los requisitos académicos (Carney, Peterson & Moberg, 1990, citado en García-Ros et al., 2012), así como los conflictos en las relaciones íntimas, con la familia y con los compañeros, y la falta de tiempo libre (Murphy & Archer, 1996).

Los trabajos que analizan la relación entre el estrés académico y el género indican una vulnerabilidad diferencial entre sexos respecto a los estresores (Barra-Almagia, 2009; Day & Livingstone, 2003), siendo las universitarias las que tienden a manifestar niveles superiores de estrés y a demandar un mayor apoyo emocional (Dixon & Chung, 2007). También se obtienen diferencias entre sexos en el impacto de los eventos estresantes y en el nivel de estrés percibido, lo que indicaría que existe una vulnerabilidad diferencial entre sexos a los estresores (Barra-Almagia, 2009; Day & Livingstone, 2003).

Otros estudios analizan la estabilidad, o no, de los estresores a través de distintas generaciones de universitarios, identificando ciertas peculiaridades generacionales. En esta línea, Murphy y Archer (1996) constatan que las diferencias fundamentales entre los universitarios de los años noventa y los de la década precedente, radican en que los primeros indicaban menores niveles de estrés respecto a la realización de exámenes, problemas económicos y participar en clase; sin embargo, mostraban niveles superiores respecto a la competitividad y presión por obtener buenas calificaciones, la relación con el profesorado y el entorno de clase. Para explicar estas se argumenta que la ausencia de cambios significativos en la estructura y funcionamiento de la universidad en el periodo analizado explican las similitudes encontradas, mientras que las diferencias pueden explicarse en función de los problemas de acceso al mercado laboral y del descenso de los recursos económicos destinado a las universidades, que incrementaron la competitividad entre

compañeros, la realización de trabajos más exigentes y la preocupación por obtener mejores resultados académicos (García-Ros et al., 2012).

Dada la importancia de este constructo psicológico, en el marco del programa PLANES de la Universidad de Valencia en el curso académico 2006-2007, se evaluó al nivel de estrés académico de los estudiantes de nuevo acceso a la universidad a través del Inventario de Estrés Académico (IEA) de Polo et al. (1996) y de un conjunto de cuestiones abiertas en que se les demandaba que describieran otras situaciones o eventos que les hubieran generado niveles elevados de estrés (García-Ros et al., 2012). “Los resultados permitieron concluir que: en primer lugar, el estrés académico constituye un fenómeno generalizado en la población evaluada, dado que el 80% de los participantes manifestó experimentar niveles muy elevados de estrés en una o más de las situaciones planteadas, en segundo lugar, los niveles superiores de estrés se relacionaban principalmente con la exposición de trabajos en clase, la falta de tiempo para realizar las tareas, la sobrecarga académica y la realización de exámenes y, en tercer lugar, que en todas las situaciones los síntomas predominantes fueron de tipo cognitivo, seguidos por los fisiológicos y respectivos al comportamiento” (García-Ros et al., 2012 p. 146).

Como ya se ha expuesto, son diversos los trabajos que ponen de manifiesto la incidencia del estrés académico sobre problemas de salud (Kiecolt-Glaser et al., 1986) y en la respuesta inmune, en este caso, evidenciados por una baja actividad de los linfocitos T y de su respuesta ante los mitógenos. (Glaser, Lafuse, Bonneau & Atkinson 1993, citado en Polo et al., 1996).

De acuerdo con el modelo de control propuesto por Fisher (1994), tal y como se ha expuesto anteriormente, el cambio o transición de un ambiente a otro son características habituales de la vida, sin embargo estos cambios se asocian a estrés e, incluso, pueden tener efectos poderosamente negativos sobre algunas personas, afectando a su bienestar personal y a su salud en general.

Fisher y Hood (1987) en un estudio longitudinal con estudiantes universitarios escoceses, obtiene un incremento significativo en niveles de depresión, síntomas obsesivos y pérdida de concentración tras seis semanas de permanencia en la Universidad, aún sin haber realizado exámenes, por lo que el fenómeno del estrés académico no debe reducirse exclusivamente a la realización de exámenes aun siendo éstos un factor importante a considerar.

A modo de conclusión, cabe destacar que el estrés académico parece afectar a la práctica totalidad de estudiantes, indicando que de este modo, que aproximadamente el 90% de los individuos informan de niveles elevados de estrés cuando se sienten sobrecargados de tareas y ante la gestión del tiempo, constatando que la intervención en este ámbito facilita la reducción del estrés y la autoeficacia para gestionarlo eficazmente; este dato resulta especialmente importante si consideramos sus potenciales efectos perjudiciales sobre la y el deterioro sobre el nivel de ejecución académica si no se sabe mantener en niveles adecuados (García-Ros et al., 2012).

No obstante, es importante destacar que no todos los estudiantes universitarios padecen estrés. La respuesta al estrés depende de la disposición personal para hacer frente a las demandas de la situación así como de la propia situación a la que nos refiramos. Es decir, cómo un individuo responde a los acontecimientos estresantes depende tanto de la disposición personal de dicho individuo como de la situación en la cual dichos acontecimientos suceden (Polo et al., 1996).

## **2. EL CARÁCTER EMPRENDEDOR**

### **2.1. Qué es el carácter emprendedor**

“El término emprender, se remonta a la época de la antigüedad y desde hace mucho tiempo ha sido utilizado por las ciencias sociales. Este término proviene de las palabras latinas “in” y “prenderé”. Lo que más tarde los franceses comenzarían a utilizar como “entrepeneur” y, posteriormente, los ingleses acuñarían como “entrepreneurship” refiriéndose, de este modo, a las competencias requeridas por los emprendedores con potencial éxito” (Cabello, 2006, p. 3).

Cabello (2006) acepta el concepto de carácter emprendedor de la Universidad de Miami en Ohio, la cual define el carácter emprendedor como: “el proceso de identificar, desarrollar y dar vida a una visión, la cual puede ser una idea novedosa, una oportunidad o simplemente una manera mejor de hacer las cosas; siendo el resultado final la creación de una nueva empresa, que se forma bajo condiciones de riesgo y una considerable incertidumbre” (p.3).

Autores, como McClelland (1961) profundizan en la definición considerando que el emprendedor presenta atributos tales como: originalidad e innovación; moderada

aversión al riesgo; aceptación de sus responsabilidades; conocimiento de los resultados de sus actos; planificación en base al largo plazo. También la literatura suele coincidir en asociar a los emprendedores atributos como la necesidad de logro, la autoconfianza y el optimismo, la creatividad y la autonomía (Fuentes & Sánchez 2010).

Asimismo, Soto (2005) y Comeche (2004) también caracterizan al emprendedor. Para el primero el emprendedor sería el que germina ideas y las pone a crecer para después salir a sembrar de nuevo con su creatividad e ingenio; y las mejores ideas serían aquellas que después vuelan solas sin que su inventor tenga que conducir las toda la vida. Para el segundo, el emprendedor es visto como aquel que percibe una oportunidad y crea una organización para conseguir dicha oportunidad; en este contexto, se puede afirmar que perseguir una oportunidad creando una nueva organización está implícito en el acto emprendedor.

Sin embargo, no ha sido posible establecer un perfil concreto de aquellos individuos que son más susceptibles a crear una empresa que el resto, ni tampoco parece posible generalizar la existencia de una relación fuerte entre las características del empresario y su éxito posterior (Fuentes y Sánchez, 2010).

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, el emprendedor universitario, objeto de nuestro estudio, se puede definir como el ser humano con estudios superiores que tiene suficiente conocimiento y autoconocimiento y está motivado para iniciar y desarrollar sus sueños, de una manera asertiva, innovadora y proactiva en los diferentes escenarios o sectores económicos o sociales donde le toque gestionar, con las apropiadas competencias, siendo así un individuo especial, destinado por sus propias características a destacar sobre los demás y a ser eficiente, llevándolo a producir impactos en la rama productiva de su elección (Cabello, 2006).

## **2.2. Facetas del carácter emprendedor**

El carácter o la intención emprendedora, como se constata en diversos estudios, depende de diferentes variables y su estudio se hace necesario.

El estudio del espíritu emprendedor no se agota con la consideración de los rasgos o las capacidades personales ni con los elementos del entorno, es decir, iniciar un proyecto empresarial es una decisión, que se puede considerar como voluntaria,

siendo la propia persona la que tiene la intención de iniciar el proyecto. Esta manera de razonar es la que nos acerca a una nueva perspectiva teórica de análisis, la del estudio de las intenciones personales (Espí, Arana, Heras & Díaz de Junguitu, 2007).

A finales de la década de los 80 surgen los primeros modelos de intención emprendedora. Estos modelos se fundamentan en teorías procedentes de otros campos, como la Teoría de la Acción Razonada (Fishbein & Ajzen, 1975) o la Teoría del Comportamiento Planeado (Ajzen, 1991). Más tarde se van desarrollando otros modelos, entre los cuales se encuentra el Modelo del Evento Emprendedor (Shapero & Sokol, 1982) o el Modelo del Potencial Emprendedor (Krueger & Brazeal, 1994).

Ajzen (1991) entiende que la intención fundamental para la determinación de cualquier comportamiento planificado, como podría ser la puesta en marcha de un nuevo proyecto empresarial, vinculada a las creencias personales y consiguientes actitudes, en la medida en que determinan la intención, se constituyen como factores explicativos del comportamiento finalmente desarrollado.

Shapero hace depender el potencial emprendedor de un sujeto, así con posibles intenciones futuras, de su percepción de deseabilidad y viabilidad del proyecto, así como de su predisposición hacia dicha conducta emprendedora (Espí et al., 2007).

Krueger y Brazeal (1994) trabajan sobre la idea de que el emprendizaje corresponde a una manera de pensar que da más importancia a las oportunidades percibidas sobre las amenazas siendo este un proceso de identificación de oportunidades intencional. Por ello, consideran especialmente adecuados los modelos de estudio de las intenciones, concretamente, se apoyan en dos modelos fundamentales: la Teoría del suceso empresarial de Shapero y Sokol, (1982) y la Teoría del comportamiento planificado de Ajzen (1991). Consideran que la intención emprendedora dependería de los siguientes factores:

- La deseabilidad percibida, se define como el grado en que la persona considera, o no, atractivo el hecho de poner en marcha un negocio. El grado de atracción y las actitudes personales que tenga el sujeto, derivarán de los posibles resultados, siendo estos más o menos favorables, atribuidos a la acción elegida. Sobre esta creencia, influirán factores que van desde la propia personalidad del sujeto, hasta el número de ejemplos de empresarios de éxito en un determinado entorno cultural y que hará ver como más o menos verosímil un proyecto de este tipo.

La deseabilidad, anteriormente mencionada, dependerá del mismo modo de las normas sociales percibidas. Los “otros significativos” serán las personas o los grupos de referencia del sujeto emprendedor, los cuales comparten normas y valores de los que deriva la deseabilidad social de ciertas conductas, correspondiéndose con la aprobación o desaprobación de las mismas por los diferentes componentes del grupo. De ahí que adquiera importancia la percepción que tenga el individuo de lo que las personas relevantes en su vida piensen acerca de la creación de una nueva empresa y, por tanto, el apoyo o rechazo que cree que puede esperar por su parte.

- La viabilidad percibida, se corresponde con el grado en que la persona se siente capaz de llevar a cabo la iniciativa empresarial. Ésta será una sensación derivada de la propia percepción de control, el “control interno” como rasgo psicológico a menudo relacionado con la figura del empresario emprendedor. Además de la mencionada viabilidad percibida por el individuo es importante destacar la percepción que tenga éste de su propia capacidad, de la posesión de los conocimientos necesarios, o de la existencia de otros recursos tales como: recursos financieros, información, asesoría, experiencias de familiares o amigos, etc. Cuanto mayor sea la percepción de recursos disponibles, más viable resultará la opción de crear una empresa.

Además de los modelos de intención emprendedora, anteriormente citados, cabe mencionar el modelo de desarrollo de la carrera profesional de Sonnenfelt y Kotter (1982) que ha sido utilizado en el estudio de los emprendedores por Sánchez-Almagro (2003). Este modelo permite clasificar las variables psicosociales en tres espacios: familiar, sociolaboral y personal (Moriano, Palací & Morales, 2006):

- El espacio familiar: la investigación en el campo de estudio de los emprendedores ha señalado repetidamente que los modelos sociales que proporciona el entorno familiar influyen positivamente en el desarrollo de la carrera profesional a través del autoempleo (Sánchez-Almagro, 2003). Por lo que, podemos decir que provenir de un núcleo familiar con vinculación empresarial hace que la persona se introduzca poco a poco en el mundo empresarial.

Efectivamente, el hijo de un profesional independiente después de observar el ejemplo de su padre o de su madre tiende a encontrar más atractiva una ocupación con un grado elevado de independencia y flexibilidad (Moriano et al., 2006).

Por otra parte, dentro de este espacio familiar también se suelen incluir las características demográficas como son la edad y el género. Con respecto a la edad, la

propensión que tenga una persona hacia el carácter emprendedor aumentará con el aumento de la edad de ésta, aunque en el ámbito universitario al tener un rango de edad similar no se encontrará gran variabilidad en la edad, por lo que, no se puede analizar la influencia de esta variable sobre la intención de emprender un negocio (Moriano et al., 2006).

Respecto a la variable género, en nuestro país, según se recoge en el estudio de las Cámaras de Comercio y Fundación INCYDE (2003), la mayoría de las empresas españolas surgidas en 1998 y activas en el 2002 fueron creadas por hombres (66%), este dato pone de manifiesto que hay una mayoría de hombres dedicados a la actividad emprendedora.

Ante este desnivel, los poderes públicos continúan implementando políticas que favorezcan la incorporación de la mujer a esta modalidad de empleo, confiando en que, al igual que se ha experimentado un crecimiento progresivo en el mercado laboral, se cree que el diferencial de género en el ámbito emprendedor se reducirá paulatinamente en el futuro (Fuentes y Sánchez, 2010).

En este contexto, cobra especial relevancia el análisis de la figura del emprendedor, más concretamente su perfil y motivaciones. Y, una vez superada en la literatura científica la visión "gender blind" o de independencia de estas características respecto al género, es necesario insistir en las diferencias existentes en la figura de la potencial emprendedora, sus rasgos psicosociales, los estímulos positivos que encuentran las mujeres para iniciar una actividad empresarial así como los principales obstáculos, u estímulos negativos, a la hora de decidir o de poner en marcha un negocio de manera independiente (Fuentes y Sánchez, 2010).

- El espacio sociolaboral: son distintas las variables psicosociales que forman parte de este espacio y han sido señaladas en la literatura por su influencia en el desarrollo de la carrera emprendedora (Moriano et al., 2006) se destacan como más relevantes las siguientes:

*La experiencia laboral*: se ha encontrado una relación significativa entre tener, específicamente, experiencia laboral en una pequeña empresa y un mayor interés por emprender un negocio propio (Matthews & Moser, 1995 citado en Moriano et al., 2006). A su vez, contar con experiencia en el pasado como emprendedor se relaciona positivamente, en comparación con otro tipo de experiencia laboral, no sólo con el

interés en la carrera profesional como autoempleado, sino también con el éxito en la creación y gestión de una nueva empresa (Sandberg & Hofer, 1987; Vesper, 1990).

*La educación:* resulta comúnmente aceptado que las características personales así como las habilidades de los emprendedores puedan desarrollarse a través de la educación. De hecho, algunas investigaciones sugieren que la conducta emprendedora puede ser estimulada a través de programas formales de educación (Gorman, Hanlon & King, 1997). La educación para el autoempleo puede incrementar los conocimientos sobre creación y gestión de empresas, y fomentar características personales asociadas con los emprendedores como la motivación de logro, el locus de control interno o la autoeficacia (Gorman et al., 1997; Rasheed, 2003).

Por otra parte, Vesper (1990) señala que la educación formal hacia el autoempleo en la universidad ayuda a los alumnos a conocer la viabilidad del autoempleo como salida profesional siendo así un factor socializador dentro del proceso emprendedor.

*Las dificultades y obstáculos para la creación de una empresa:* la principal dificultad es la obtención de los recursos económicos necesarios por parte de los emprendedores a la hora de crear su propia empresa. Comenzar una actividad empresarial de este tipo exigirá realizar una serie de inversiones, que variarán dependiendo de la actividad y dimensión, y a las cuales el emprendedor habrá de hacer frente, bien con recursos propios, bien con financiación externa o, como es más habitual, con una combinación de ambos. A su vez, el tiempo y el esfuerzo que conlleva la realización de los trámites necesarios para crear una nueva empresa constituyen otra importante barrera externa. No obstante, este problema está fuertemente ligado a la política y burocracia de cada gobierno y, por tanto, produciéndose diferencias en la importancia de esta dificultad en cada país (Comisión Europea, 2002, citado en Moriano et al., 2006).

Por otra parte, en un estudio realizado en Finlandia, se incluyen como barreras inhibitoras que deben superar los emprendedores las siguientes: el cambio en la forma de vida que supone trabajar por cuenta propia; el riesgo financiero, que hace referencia al miedo a perder la propiedad privada, contraer deudas y la incertidumbre económica; la falta de habilidades y capacidades para emprender también supondrá una barrera; el riesgo social; el miedo a hacer el ridículo si la idea de negocio resulta mala y ser estigmatizado como un perdedor o fracasado: y, por último, la falta de

compromiso con el desarrollo de la carrera profesional a través del autoempleo (Pihkala & Vesalainen, 2000 citados en Moriano et al., 2006).

*Las barreras invisibles:* denominadas así por que, habitualmente, el emprendedor no las percibe y, por tanto, no es consciente de su existencia (Moriano et al., 2006). Las barreras invisibles pueden ser clasificadas en intencionadas y no intencionadas (Michail 2000, citado en Moriano et al., 2006). Las primeras son creadas específicamente para impedir la entrada de empresas de nueva incorporación en un determinado mercado o emergen del apoyo con el que cuentan las empresas o industrias ya existentes, por lo cual, impiden a las nuevas empresas competir en igualdad de condiciones. Por su parte, las segundas surgen de la falta de apoyo social al emprendedor o de una cultura donde no se valora el espíritu empresarial

*El apoyo social:* este concepto hace referencia a la creencia acerca del apoyo que el sujeto espera obtener por parte de los grupos de pertenencia, como podrían ser los padres, hermanos, pareja, cónyuge, etcétera, así como los grupos de referencia (Moriano et al., 2006).

Como ya se mencionó anteriormente, en el caso de la conducta emprendedora, algunos autores, siguiendo la Teoría de la Acción Planificada de Ajzen (1991) para explicar la elección de la carrera profesional, evalúan el apoyo social a través de la norma subjetiva y lo consideran como una variable significativa para predecir la intención de emprender ( Krueger, Reilly, & Carsrud, 2000).

- *El espacio personal*, las variables psicológicas que suelen incluirse dentro de este espacio hacen referencia a rasgos de personalidad como la necesidad de logro, el locus de control interno, la capacidad de asumir riesgos, la perseverancia, la creatividad y así como a la iniciativa (Sánchez-Almagro, 2003).

Según el psicólogo social Schwartz (citado en Moriano et al., 2006), los valores conforman los fines motivacionales del individuo y propone una estructura de valores circular que representa las relaciones dinámicas entre los valores según principios de compatibilidad y contradicción lógica. De acuerdo a esta estructura circular, la persecución de los valores adyacentes como podrían ser, el poder y logro, la autodirección y la estimulación son compatibles, mientras que la persecución de los valores opuestos como el poder y el universalismo generaría conflicto (Moriano et al., 2006).

Asimismo, los diez tipos de valores propuestos por Schwartz se agruparían dentro de las dimensiones individualismo y colectivismo. De este modo los individualistas enfatizarían en valores como el poder, el logro, el hedonismo, la estimulación y la autodirección, mientras que los colectivistas tenderían a dar gran importancia a la benevolencia, la tradición y la conformidad. Siendo el universalismo y la seguridad tipos de valores mixtos que podrían darse en cualquiera de las dos dimensiones (Moriano et al., 2006).

En síntesis, en este apartado se han presentado los diferentes modelos, la Teoría del Suceso Empresarial (Shapero y Sokol, 1982) y la Teoría de Ajzen (1991) tienen sus correspondencias. La primera prioriza la deseabilidad y viabilidad percibidas a la hora de decidir si realizar un proyecto de carácter emprendedor, mientras que la segunda se basa en la actitud hacia el comportamiento, en las normas subjetivas y el control percibido. En estas dos teorías se apoya Krueger y Brazeal (1994) para crear un modelo de potencial emprendedor. Asimismo, el modelo de desarrollo de carrera de Sonnenfelt y Kotter (1982) permite clasificar las variables psicosociales en tres espacios: el familiar, el sociolaboral y el personal.

### **2.3. Instrumentos para medir el carácter emprendedor**

Los cuestionarios son los instrumentos más utilizados para evaluar el carácter emprendedor.

En primer lugar, Solanes, Núñez, y Rodríguez (2008) elaboraron un Cuestionario para evaluar competencias genéricas en estudiantes españoles a nivel universitario. Las competencias se dividen en instrumentales, sistémicas e interpersonales.

Cabe destacar el *Cuestionario de Orientación Emprendedora (COE)* desarrollado por Sánchez (2010), El Cuestionario, en su versión preliminar, comprende 60 ítems, y el individuo debe responder a cada uno de ellos utilizando una escala Likert. Incluye las siguientes escalas: el locus de control, la autoeficacia emprendedora, la personalidad proactiva, y la propensión al riesgo.

Asimismo, Lanero, Vázquez, Gutiérrez, y García (2011) desarrollaron un Cuestionario para medir el perfil emprendedor de alumnos universitarios por medio de las características de intereses emprendedores, intención emprendedora, autoeficacia emprendedora, conducta emprendedora temprana y expectativas de resultados.

Más recientemente, Cabana, Cortes, Plaza, Castillo y Alvarez (2013) buscaron determinar la capacidad emprendedora potencial de alumnos de educación superior planteando cuatro factores: atributos del emprendedor, capacidades interpersonales, capacidades frente al riesgo y actitud del emprendedor. Del mismo modo los autores determinaron que atributos y actitud del emprendedor son los de mayor importancia.

#### **2.4. Antecedentes en el estudio del carácter emprendedor**

Tradicionalmente, la figura del empresario como determinante de la innovación y progreso del sistema económico y como responsable del éxito de las nuevas empresas aparece ampliamente destacada en la literatura (Fuentes y Sánchez, 2010). La figura del empresario se ha abordado desde diversas disciplinas sociales y con diferentes enfoques; García y Marco (1999) señalan tres dimensiones en el estudio del emprendedor o entrepreneur: su perfil demográfico, su perfil psicológico y su perfil sociológico.

Por otra parte, el estudio de la conducta emprendedora está caracterizado por ser un campo de investigación plural y multidisciplinar, que estudia tanto las características personales como las actividades empresariales, sus efectos económicos y sociales, así como incluso los aspectos culturales (Moriano et al., 2006).

Desde la Psicología, la investigación se ha centrado en el análisis de las diferencias individuales entre emprendedores y no emprendedores, con la finalidad de elaborar un perfil descriptivo que permitiera caracterizar la personalidad típica del emprendedor y, con ello, detectar a las personas poseedoras de un potencial innato para convertirse en emprendedores de éxito; sin embargo, problemas tanto teóricos como metodológicos no han permitido establecer los rasgos de personalidad que posibilitaran predecir la conducta emprendedora (Moriano et al., 2006).

Desde la Psicología del trabajo y de las Organizaciones el estudio sobre los valores está adquiriendo un importante protagonismo (Moriano et al., 2006). Siguiendo a Schwartz (citado en Moriano et al., 2006), se entienden los valores como una concepción del individuo sobre los objetivos que sirven como principios que guían su vida.

Son escasos los trabajos que analizan los valores en los emprendedores. No obstante, estos trabajos muestran una relación significativa entre determinados valores de tipo individualista y la conducta emprendedora. En un estudio exploratorio realizado

en nuestro país por Moriano, Palací y Trejo (2001) se observa que hay una tendencia a que los emprendedores estén inspirados o movidos por valores individualistas como puede ser, por ejemplo, el hedonismo.

Con respecto a estudios relacionados con la variable del género se constatan las diferencias respecto a la actividad emprendedora en diferentes países. Aunque en los últimos años el número de mujeres emprendedoras se ha incrementado notablemente, la evidencia empírica sigue indicándonos que el doble de hombres llegan a emprendedores en relación a las mujeres, y que estas diferencias se mantienen a través de diversos países (Acs, Arenius, Hay & Minniti, 2005; Gupta, Turban & Bhave, 2009, citados en Ruiz, Camelo, De la Vega, Coduras & Justo, 2010).

El Proyecto Global Entrepreneurship Monitor ha examinado la actividad emprendedora en más de 70 países, indicando que, en todos ellos, la ratio entre el porcentaje de mujeres y hombres emprendedores es significativamente desfavorable en términos de participación femenina; la mayor diferencia se encuentra en países con ingresos medios donde la probabilidad de que un hombre inicie una actividad emprendedora respecto a una mujer es un 75% superior, comparado con el 33% que se da en países con elevados ingresos y un 41% en países con bajos ingresos (Minniti, Arenius y Langowitz, 2005, citados en Ruiz et al., 2010).

Sin embargo, estas diferencias no deberían interpretarse en clave de que la mujer ocupa un papel secundario en la actividad emprendedora. Es ampliamente reconocido que la mujer juega un importante papel en el proceso de crecimiento económico de los países y, por tanto, en la actividad emprendedora (Minniti et al., 2005, citados en Ruiz et al., 2010). No obstante, se le ha prestado una escasa atención al análisis de los factores que pueden estar afectando tanto a las diferencias en la inclinación a emprender como en la tasa de actividad emprendedora con que contribuyen hombres y mujeres a las economías (Ruiz et al., 2010).

Una de las líneas de análisis con respecto al género debe centrarse, indudablemente, en el ámbito educativo analizando y cuestionando la causa de las diferencias de percepción entre mujeres y hombres y los elementos que inciden en la actitud y cultura emprendedora de los jóvenes (Fuentes & Sánchez, 2010).

La literatura centrada en esta línea, en el contexto español, muestra diferencias significativas respecto al deseo de crear una empresa por parte de los estudiantes universitarios (Fuentes & Sánchez, 2010), siendo inferior el porcentaje de mujeres que considera como deseable esta idea. Esto no se corresponde con lo que obtiene en su

estudio González-Morales (2001) en el que el porcentaje de hombres y mujeres es muy similar; al igual que en la investigación de Shinnar, Pruett y Toney (2009) en la que no existen diferencias significativas de género en la intención de iniciar un negocio entre los estudiantes. Por el contrario, estudios internacionales también detectan discrepancias mostrando una aspiración emprendedora superior y objetivos de negocio más agresivos en los estudiantes varones (Shay & Terjensen, 2005; Wilson, Marlino & Kickul 2004, citados en Fuentes & Sánchez, 2010).

## **ESTUDIO EMPÍRICO**



### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1. Objetivo general**

El objetivo de este trabajo es conocer, por una parte, si características sociodemográficas y académicas (género, edad, titulación y curso en el que están matriculados) influyen en el carácter emprendedor y, además, si existe relación entre el carácter emprendedor y el estrés académico.

#### **3.2. Objetivos específicos**

- Identificar los principales factores y variables que influyen en el estrés académico y en el carácter emprendedor.
- Valorar la relación entre carácter emprendedor y estrés académico.
- Analizar la influencia de las variables sociodemográficas y académicas en el estrés académico y en el carácter emprendedor de los universitarios.

### **4. MÉTODO**

#### **4.1. Muestra**

La muestra estuvo constituida por 336 estudiantes universitarios (78 varones y 258 mujeres) que cursaban sus estudios en las titulaciones de Relaciones Laborales y Recursos Humanos (101 de Grado y 9 de doble Grado), Educación Primaria (86) y Psicología (80), en los cursos de Primero (190) y cuarto (99), en la Universidad de Santiago de Compostela (USC). El rango de edad de los participantes oscilaba entre los 18 y los 49 años presentando un valor medio de 21.00 años (SD= 4.05).

#### **4.2. Instrumentos**

Los instrumentos utilizados para la recogida de información fueron dos (ver Anexo I y II):

- Entrepreneurial Self-Efficacy, ESE o *Escala de Autoeficacia Emprendedora* (EAE) desarrollada en la San Diego State University por los profesores Alex De Noble, Don Jung y Sanford Ehrlich (1999). La EAE está compuesta por 23 ítems que se agrupan en cinco factores: Desarrollar nuevos productos, Gestionar los Recursos Humanos, Iniciar relaciones con inversores, Construir un entorno innovador y Trabajar con estrés. Cada participante contesta, en una escala de cinco puntos (de 1 “totalmente incapaz”

a 5 “totalmente capaz”), al instrumento indicando en qué grado considera que sería capaz de desempeñar eficazmente cada una de las tareas indicadas en los ítems.

- *El Cuestionario de Estrés Académico (CEAU)*, este cuestionario es una adaptación del Cuestionario de Estrés de Polo, Hernández y Pozo adaptado al ámbito universitario. Está compuesto por 21 ítems que se agrupan en cuatro factores: Obligaciones Académicas, Expediente y Perspectivas de Futuro, Dificultades Interpersonales y, por último, Expresión y Comunicación de Ideas Propias. Cada participante contesta al cuestionario indicando que nivel de tensión que percibe en las situaciones o tareas académicas indicadas en los ítems, y lo responden en una escala de 5 puntos (de 1 “ninguna tensión” a 5 “muchísima tensión”).

### **4.3. Procedimiento**

Se solicitó permiso a varios profesores de las Facultades de: Relaciones Laborales (Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos Ciencias de la Educación (Grado en Educación Primaria), Facultad de Psicología (Grado de Psicología) y una pequeña proporción del Doble Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos y Derecho, con el fin de administrar los Cuestionarios a alumnos de estas facultades y de diferentes cursos, más concretamente en el primer y último curso y en los momentos que ellos consideraran más idóneos para interrumpir lo menos posible sus sesiones. La administración de los Cuestionarios se realizó en un plazo de tres semanas, aproximadamente, a lo largo del mes de diciembre de 2016

### **4.4. Análisis**

El análisis de datos se llevó a cabo a través del paquete estadístico IBM SPSS Statistics, versión 20.

El primer análisis realizado tenía como objetivo determinar la relación entre el estrés académico y el carácter emprendedor para ello, se aplicó la Correlación de Pearson. Posteriormente, y con el propósito de evaluar los efectos de las variables sociodemográficas y académicas (variables independientes) sobre las variables estrés académico y carácter emprendedor (variables dependientes), se empleó el análisis de varianza (ANOVA).

## 5. RESULTADOS

Los resultados indican que existe una correlación negativa entre el Carácter emprendedor y el Estrés académico (ver Tabla 1). La correlación más significativa se produce entre *Trabajar bajo estrés* y *Obligaciones académicas* (-.175) y entre *Construir un entorno innovador* y *Expediente y perspectivas de futuro* (-.161), así como entre *Iniciar relaciones con inversores* y *Expresar y comprender ideas* (-.157), *Construir un entorno innovador* y *Obligación Académica* (-.153) y entre *Trabajar bajo estrés* y *Expresar y comprender ideas* (-.144).

Tabla 1.  
*Relación entre estrés académico y carácter emprendedor.*

	OA	EPF	DIP	ECI
<b>DNP</b>	-.072	-.121*	-.001	-.109*
<b>GRH</b>	-.074	-.010	.023	-.049
<b>IRI</b>	-.115*	-.127*	-.010	-.157**
<b>CEI</b>	-.153**	-.161**	-.028	-.136*
<b>TBE</b>	-.175**	-.095	-.089	-.144**

\*p< .05 \*\*p<.01

**Nota:** DNP = Desarrollar nuevos productos; GRH = Gestionar recursos humanos; IRI = Iniciar relaciones con inversores; CEI = Construir entornos innovadores; TBE = Trabajar bajo estrés; OA = Obligaciones académicas; EPF = Expediente y perspectivas de futuro; DIP = Dificultades interpersonales; ECI = Expresión y comunicación de ideas propias.

Para valorar la influencia de género en relación tanto al Estrés Académico como al Carácter Emprendedor, se realizó un ANOVA. Los resultados indican que las mujeres presentan mayor estrés académico que los hombres en todos los factores estudiados siendo, además, las diferencias estadísticamente significativas, excepto en las Expediente y perspectivas de futuro (ver Tabla 2). Las mayores diferencias se encuentran en el factor Obligaciones Académicas (23.47 y 19.28, respectivamente).

Tabla 2.

Resultados del ANOVA acerca de las diferencias en Estrés Académico por sexos.

Factores	Varones		Mujeres		F	p
	M	SD	M	SD		
EPF	17.96	4.658	19.06	4.779	3.213	.074
DIP	6.35	2.891	8.56	2.961	33.903	.001**
ECI	7.65	2.459	8.95	2.565	15.664	.001**
OA	19.28	4.363	23.47	4.771	47.845	.001**

\*p< .05 \*\*p<.01

**Nota:** EPF = Expediente y perspectivas de futuro; DIP = Dificultades interpersonales; ECI = Expresión y comunicación de ideas propias; OA= Obligaciones académicas.

Por el contrario, al valorar el Carácter Emprendedor, no se observan grandes diferencias. Las mujeres obtienen puntuaciones más elevadas, en todos los factores, excepto en la *Capacidad para trabajar bajo estrés* y en la de *Iniciar relaciones con inversores*, pero las diferencias no son, en ningún caso, significativas (ver Tabla 3).

Tabla 3.

Anova de sexo y carácter emprendedor.

Factores	Varones		Mujeres		F	p
	M	SD	M	SD		
DNP	13.28	2.19	13.41	2.49	0.158	0.691
GRH	14.21	2.61	14.22	2.41	0.004	0.951
IRI	17.72	2.41	17.53	2.78	0.288	0.952
CEI	13.73	2.35	13.38	2.49	1.189	0.276
TBE	6.61	1.29	6.49	1.39	0.020	0.886

\*p< .05 \*\*p<.01

**Nota:** DNP = Desarrollar nuevos productos; GRH = Gestionar recursos humanos; IRI = Iniciar relaciones con inversores; CEI = Construir entornos innovadores; TBE = Trabajar bajo estrés.

Al analizar la variable edad, se observan puntuaciones de Estrés Académico más elevadas en los estudiantes más jóvenes en relación a los factores de *Expediente y perspectivas de futuro* y *Expresar y comprender ideas*. Los universitarios de mayor edad puntúan más alto en *Dificultad interpersonal* y *Obligaciones académicas*, siendo, en ambos casos las diferencias estadísticamente significativas (ver Tabla 4).

Tabla 4.  
Anova de Edad y Estrés académico.

Factores	< Media		> Media		F	p
	M	SD	M	SD		
EPF	19.30	4.75	18.31	4.74	3.682	0.056
DIP	7.70	3.08	8.39	3.05	4.245	0.040*
ECI	8.92	2.47	8.39	2.69	3.523	0.061
OA	21.81	4.81	23.18	5.10	6.408	0.012*

\*p< .05 \*\*p<.01

**Nota:** EPF = Expediente y perspectivas de futuro; DIP = Dificultades interpersonales; ECI= Expresión y comunicación de ideas propias; OA= Obligaciones académicas.

En relación al Carácter Emprendedor las puntuaciones más elevadas se observan entre el grupo de estudiantes de mayor edad, en todos los factores estudiados. No obstante, las diferencias tan solo son significativas para Desarrollar nuevos productos y Construir un entorno innovador (ver Tabla 5).

Tabla 5.  
Anova Edad y Carácter emprendedor.

Factores	< Media		> Media		F	p
	M	SD	M	SD		
DNP	13.11	2.35	13.65	2.47	4.043	0.045*
GRH	14.08	2.42	14.36	2.49	1.047	0.307
IRI	17.36	2.61	17.79	2.76	2.073	0.151
CEI	13.15	2.32	13.77	2.56	5.372	0.021*
TBE	6.37	1.28	6.62	1.35	3.019	0.083

\*p< .05 \*\*p<.01

**Nota:** DNP = Desarrollar nuevos productos; GRH = Gestionar recursos humanos; IRI = Iniciar relaciones con inversores; CEI = Construir entornos innovadores; TBE = Trabajar bajo estrés.

El carácter Emprendedor no presenta diferencias significativas en función de la titulación cursada por los estudiantes (ver Tabla 6). Tan solo cabe indicar que las puntuaciones más elevadas las obtienen los alumnos de la titulación de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, excepto en el factor de *Trabajar bajo estrés* en el que obtienen puntuaciones ligeramente superiores los estudiantes de Psicología.

Tabla 6.  
Anova Titulación académica y Carácter Emprendedor.

	RRL/ RRHH		MAGISTERIO		PSICOLOGÍA		DOBLE GRADO		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
<b>DNP</b>	13.45	2.24	13.38	2.44	13.38	2.57	13.00	2.00	0.172	0.953
<b>GRH</b>	14.46	2.65	14.13	2.41	14.01	2.26	14.22	1.71	0.488	0.744
<b>IRI</b>	17.71	2.41	17.69	2.83	17.46	2.78	17.00	2.69	0.576	0.680
<b>CEI</b>	13.49	2.30	13.47	2.60	13.48	2.57	13.22	1.78	0.035	0.998
<b>TBE</b>	6.50	1.27	6.47	1.39	6.56	1.36	6.11	1.17	0.265	0.900

\*p< .05 \*\*p<.01

**Nota:** DNP = Desarrollar nuevos productos; GRH = Gestionar recursos humanos; IRI = Iniciar relaciones con inversores; CEI = Construir entornos innovadores; TBE = Trabajar bajo estrés; RRL/RRHH= Relaciones Laborales y Recursos Humanos.

Por el contrario, sí se obtienen diferencias significativas en relación al Estrés Académico (ver Tabla 7). Los estudiantes de la titulación de Magisterio, respecto a las otras titulaciones, son los que obtienen unas puntuaciones más elevadas en todos los factores, excepto en Expediente y perspectivas de futuro. Pero las diferencias son significativas únicamente en para los factores Dificultad interpersonal y Obligaciones académicas.

Tabla 7.  
Anova Titulación académica y Estrés Académico.

	RRL/ RRHH		MAGISTERIO		PSICOLOGÍA		DOBLE GRADO		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
<b>EPF</b>	19.38	4.70	18.84	4.72	17.91	4.87	18.89	4.01	1.364	0.246
<b>DIP</b>	7.38	2.95	8.99	2.90	7.77	3.24	7.67	4.00	4.367	0.002**
<b>ECI</b>	8.26	2.37	8.81	2.72	8.83	2.60	8.11	2.26	1.701	0.149
<b>OA</b>	21.23	4.66	23.39	4.81	22.83	5.29	20.22	4.41	4.914	0.01**

\*p< .05 \*\*p<.01

**Nota:** EPF = Expediente y perspectivas de futuro; DIP = Dificultades interpersonales; ECI= Expresión y comunicación de ideas propias; OA= Obligaciones académicas; RRL/RRHH= Relaciones Laborales y Recursos Humanos.

El curso académico es relevante tanto respecto al Estrés Académico como al Carácter Emprendedor. Las diferencias son estadísticamente significativas en todos los factores del Estrés Académico, excepto en *Expresar y comprender ideas*. El alumnado de primer curso solo obtiene puntuaciones medias superiores (19.23) al de cuarto (18,10) en el factor Expediente y perspectivas de futuro. Por el contrario, los alumnos de cuarto arrojan una media superior a los de primero en Dificultad Interpersonal (8.48 y 7,79 respectivamente) y en Obligaciones Académicas (23,20 frente a 22,07).

Tabla 8.  
Anova entre Curso y Estrés académico.

Factores	1º curso		4º curso		F	p
	M	SD	M	SD		
EPF	19.23	4.64	18.10	4.90	4.536	0.034*
DIP	7.79	3.15	8.48	2.93	3.921	0.049*
ECI	8.84	2.54	8.33	2.66	3.051	0.082
OA	22.07	4.88	23.20	5.13	4.042	0.045*

\*p< .05 \*\*p<.01

**Nota:** EPF = Expediente y perspectivas de futuro; DIP = Dificultades interpersonales; ECI= Expresión y comunicación de ideas propias; OA= Obligaciones académicas.

En relación al Carácter Emprendedor los resultados indican que las puntuaciones medias superiores las obtienen, en todos los factores, los estudiantes de cuarto curso, pero tan solo son significativas en los factores: Desarrollar nuevos productos y Construir un entorno innovador (ver Tabla 9).

Tabla 9.  
Anova Curso en relación con el Carácter Emprendedor.

Factores	1º curso		4º curso		F	p
	M	SD	M	SD		
DPN	13.17	2.40	13.73	2.44	4.292	0.039*
GRH	14.03	2.45	14.53	2.44	3.273	0.071
IRI	17.31	2.65	18.01	2.72	5.286	0.022
CEI	13.22	2.35	13.87	2.60	5.405	0.021*
TBE	6.37	1.30	6.70	1.35	4.869	0.028

\*p< .05 \*\*p<.01

**Nota:** DNP = Desarrollar nuevos productos; GRH = Gestionar recursos humanos; IRI = Iniciar relaciones con inversores; CEI = Construir entornos innovadores; TBE = Trabajar bajo estrés.

## CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio indican que no existen diferencias por sexos en las puntuaciones obtenidas en la escala de carácter emprendedor; de hecho, las puntuaciones más altas en cada factor se alternan entre varones y mujeres, y ninguna de las diferencias son significativas. De forma similar ocurre con la influencia del tipo de Grado Universitario que estudian los participantes, en las que las diferencias obtenidas por los participantes de los distintos grados no son significativas.

Por otra parte, existen diferencias significativas entre las puntuaciones de los participantes en función de la edad y del curso al que asisten. Los participantes con edad superior a la media puntúan más alto en todos los factores de la escala de carácter emprendedor que los participantes con edad inferior al promedio, aunque las diferencias solamente son significativas en los factores de “Desarrollar nuevos productos” y “construir entornos innovadores”. De igual manera, los participantes que cursan 4º de Grado obtuvieron mayor puntuación en todos los factores de la escala, y todas las diferencias fueron significativas, a excepción del factor “gestionar los recursos humanos”. Cabe pensar que existe una relación lógica entre la edad y el curso en que están matriculados los participantes, a pesar de la varianza de edades en los grupos universitarios, superior a otros niveles educativos, y debido, por ejemplo, a la no limitación de edad para matricularse en un curso de algún grado universitario. Con estos resultados se puede deducir que la edad, la experiencia, o la madurez, pueden constituir una variable que favorezca o incremente el carácter emprendedor.

El estrés académico ha sido otra de las variables que se han estudiado por su posible relación con el carácter emprendedor. Los resultados obtenidos concluyeron que estrés académico y carácter emprendedor son dos variables cuyos factores presentan correlaciones entre bajas y moderadas; además esta correlación es inversa, lo que permite concluir, a pesar de que las correlaciones eran entre bajas y moderadas, que estrés académico y carácter emprendedor son dos conceptos antagónicos, de manera que a medida que aumentan las puntuaciones en una variable, descienden en la otra.

Entre las limitaciones del estudio se pueden destacar:

- La homogeneidad en la tipología de las titulaciones elegidas, se han incluido tres de la rama de ciencias sociales y jurídicas (Magisterio, Relaciones Laborales y Recursos Humanos y el doble grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos y Derecho) y una de ciencias de la salud (psicología).

- El rango de edad, ya que la investigación se centra en los alumnos del primer y cuarto curso, siendo medida con menos exactitud la variable madurez.
- Y, por último, el tamaño de la muestra, ya que se reduce a cuatro titulaciones de la Universidad de Compostela.

Por todo ello en investigaciones futuras, sería conveniente incluir otras ramas como artes y humanidades o ingeniería y arquitectura, para saber qué relación tiene con el estrés académico y el carácter emprendedor, así como su relación con el resto de titulaciones.



## REFERENCIAS

- Abouserie, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self esteem in university students. *Educational psychology*, 14(3), 323-330. <http://dx.doi.org/10.1080/0144341940140306>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Barra-Almagia, E. (2009). Influencia del estrés y el ánimo depresivo sobre la salud adolescente: análisis concurrente y prospectivo. *Universitas Psychologica*, 8, 175-182.
- Barraza, A. (2003). El estrés académico de los alumnos de Educación Media Superior, Hermosillo. Memoria VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Cabana, R., Cortes, I., Plaza, D., Castillo, M. & Alvarez, A. (2013). Análisis de las capacidades emprendedoras potenciales y efectivas en alumnos de centros de educación superior. *Journal of Technology Management & Innovation*, 8(1), 65-75. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-27242013000100007>
- Cabello, C.R. (2006). Emprendedurismo dentro del ámbito universitario. Resultados obtenidos en una investigación hecha a 50 estudiantes de educación superior emprendedores-empresarios que desarrollan sus ideas dentro del campus universitario. En F. Morea, & M. Fornonil (Eds.). *La formación de emprendedores como clave para el desarrollo* (pp. 179-202). Mar del Plata: Suárez; UNMDP.
- Cámaras de Comercio & Fundación INCYDE. (2003). *Factores para consolidar una empresa*. Madrid: Fundación INCYDE.
- Carlotto, M.S., Camara, S.G. & Brazil, A.M. (2005). Predictores del síndrome de Burnout en estudiantes de un curso técnico de enfermería. *Perspectivas en Psicología*, 1, 195-205.
- Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W. & Monge, E. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana de primer y sexto año. *Revista Anales de la Facultad de Medicina*, 62, 25-30. <http://dx.doi.org/10.15381/anales.v62i1.4143>

- Comeche, J. M. (2004). Una visión dinámica sobre el emprendedurismo colectivo. *Revista de Negocios*, 9(2), 1055-1076. <http://dx.doi.org/10.7867/1980-4431.2004v9n2p%25p>
- Day, A. A. & Livingstone, H. A. (2003). Gender differences in perceptions of stressors and utilization of social support among university students. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 35, 73-83.
- DeBerard, M. S., Spielman, G. I. & Julka, D. L. (2001). Predictors of academic achievement and retention among college freshmen: A longitudinal study. *College Student Journal*, 38, 66-80.
- Dixon, A. & Chung, K-Y (2007). Revisiting First-Year College Students' Mattering: Social Support, Academic Stress, and the Mattering Experience. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 9, 21-37. <http://dx.doi.org/10.2190/X126-5606-4G36-8132>
- Espí, M. T., Arana, G., Heras, I., & de Durana, D. D. J. G. (2007). Perfil emprendedor del alumnado universitario del campus de Gipuzkoa de la UPV/EHU. *Revista de Dirección y Administración de Empresas*. 14, 83-110.
- Farhat, S. D. (2016). La Actitud Conductual en las Intenciones Emprendedoras. *Empresarial*, 10(38), 42-48.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behaviour: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fisher, S (1984). *Stress and perception of control*. London: Lawrence Erlbaum.
- Fisher, S. (1994). *Stress in academic life. Mental assembly line*. Bristol: Research into Higher Education : Open University Press
- Fisher, S. & Hood, B. (1987). The stress of the transition to university: a longitudinal study of vulnerability to psychological disturbance and home-sickness. *British Journal of Psychology*, 79, 1-13. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8295.1987.tb02260.x>
- Fuentes, F. J., & Sánchez, S. M. (2010). Análisis del perfil emprendedor: una perspectiva de género. *Estudios de economía aplicada*, 28(3), 1-28.

- Gadzella, B. M. (1991). Student-Life Stress Inventory. *Psychological Reports*, (74) 395-402. <http://dx.doi.org/10.2466/pr0.1994.74.2.395>
- García, F. & Marco, B. (1999). *La creación de nuevas empresas como motor generador de riqueza y bienestar económico: factores de éxito y fracaso*. Trabajo presentado en el IX Congreso Nacional de ACEDE, Burgos.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., & Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista latinoamericana de psicología*, 44, 143-154.
- González-Morales, M.O. (2001). Actitudes y motivaciones hacia el trabajo y la creación de empresas según género. *Boletín Económico ICE*, 2709, 21-29.
- Gorman, G., Hanlon, D. & King, W. (1997). Some research perspectives on entrepreneurship education, enterprise education and education for small business management: a ten-year literature review. *International Small Business Journal*, 15(3), 56-79.
- Hernández, J. M., Pozo, C., & Polo, A. (1994). *Ansiedad ante los exámenes: Un programa para su afrontamiento de forma eficaz*. Valencia: Promolibro
- Khonn, J. P. & Frazer, G. H. (1986). An academic stress scale: identifications and rated importance of academic stressors. *Psychological Reports*, 59(2), 415-426. <http://dx.doi.org/10.2466/pr0.1986.59.2.415>
- Kiecolt-Glaser, J.K., Glaser, R., Strian, E.C., Stout, J.C., Tarr, K.L., Holliday, J.E. & Speicher, C.E. (1986). Modulation of cellular immunity in medical students. *Journal of Behavioral Medicine*, 9, 5-21. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00844640>
- Krueger, N. F., & Brazeal, D. V. (1994). Entrepreneurial potential and potential entrepreneurs. *Entrepreneurship theory and practice*, 18, 91-91.
- Krueger, N. F., Jr., Reilly, M. D., & Carsrud, A. L. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, 15, 411-432. <http://dx.doi.org/10.1080/08985629300000020>
- Lanero, A., Vázquez, J., Gutiérrez, P. & García, M. (2011). Evaluación de la conducta emprendedora en estudiantes universitarios: implicaciones para el diseño de

programas académicos. *Pecunia*, 12, 219-243.  
<http://dx.doi.org/10.18002/pec.v0i12.623>

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez-Roca.

Levine, S. & Ursin, H. (1991). What is stress? In M.R. Brown, G. F. Koob & C. Rivier (Eds.). *Stress. Neurobiology and Neuroendocrinology* (pp. 3-21). New York: Marcel Dekker.

Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.

McClelland, D.C. (1961). *The Achieving Society*. Nueva York: Free Press.

Moksnes, U. K., & Espnes, G. A. (2011). Evaluation of the Norwegian version of the Adolescent Stress Questionnaire (ASQ-N): Factorial validity across samples. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52(6), 601-608.  
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9450.2011.00907.x>.

Moriano, J. A., Palaci, F. J., & Morales, J. F. (2006). El perfil psicosocial del emprendedor universitario. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22(1), 75-99.

Moriano, J. A., Palací, F. J. & Tejo, E. (2001). El perfil psicosocial del emprendedor: un estudio desde la perspectiva de los valores. *Revista de Psicología Social*, 16(2), 229-242.

Moscoso, M.S. (1998). Estrés, salud y emociones: estudio de la ansiedad, cólera y hostilidad. *Revista de Psicología*, 3, 47- 8.

Muñoz, F.J. (1999). *El estrés académico: incidencia del sistema de enseñanza y función moduladora de las variables psicosociales en la salud, el bienestar y el rendimiento de los estudiantes universitarios*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla.

Murphy, M. C. & Archer, J. (1996). Stressors on the college campus: A comparison of 1985- 1993. *Journal of College Student Development*, 37, 20-28.

Polo, A., Hernández, J. M., & Pozo, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 2(2-3), 159-172.

- Putwain, D. (2007). Researching academics stress and anxiety in students: some methodological considerations. *British Educational Research Journal*, 33, 207-219. <http://dx.doi.org/10.1080/01411920701208258>
- Rasheed, H. S. (2003). *Developing Entrepreneurial Characteristics in Youth: The Effects of Education and Enterprise Experience*. Recuperado de <http://www.coba.usf.edu/deparments/management/faculty/rasheed/youthentrepreneurship>
- Ruiz, J., Camelo, C., de la Vega, I., Coduras, A., & Justo, R. (2010). *Mujer y desafío emprendedor en España*. Recuperado de [http://www.uca.es/recursos/doc/Unidades/Catedra\\_Emprendedores/1004677940\\_30620108297.pdf](http://www.uca.es/recursos/doc/Unidades/Catedra_Emprendedores/1004677940_30620108297.pdf)
- Sánchez, J. (2010). Evaluación de la personalidad emprendedora: validez factorial del cuestionario de orientación emprendedora COE. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 41- 52. <http://dx.doi.org/10.14349/rlp.v42i1.397>
- Sánchez-Almagro, M. L. (2003). *Perfil Psicológico del Autoempleado*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Sandberg, W. R. & Hofer, C. W. (1987). Improving new venture performance: The role of strategy, industry structure, and the entrepreneur. *Journal of Small Business Venturing*, 2(1), 5-28.
- Shapero, A., & Sokol, L. (1982). The social dimensions of entrepreneurship. En C. Kent, D. Sexton & K. H. Vesper (Eds.). *Encyclopaedia of Entrepreneurship* (pp. 72-90). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. <http://dx.doi.org/10.12691/jbe-2-3-2>
- Shinnar, R., Pruett, M. & Toney, B. (2009): Entrepreneurship education: attitudes across campus, *Journal of Education for Business*, 84(3), 151-159. <http://dx.doi.org/10.3200/JOEB>
- Simón, V. & Miñarro, J. (1990). Estrés: una perspectiva psicobiológica. En S. Palafox & J. Vila (Eds.). *Motivación y emoción* (pp. 345-377). Madrid: Alhambra Universidad.
- Solanes, A., Núñez, R. & Rodríguez, J. (2008). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 26(1), 35-49.

Sonnenfelt, J. & Kotter, J. P. (1982). The maturation of career theory. *Human Relations*, 35, 19-46.

Soto, L. (2005). *Los mandamientos de un Emprendedor en busca del éxito*. Recuperado de <http://incubadora.intctel.net/>

Vesper, K. H. (1990). *New Venture Strategies*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Wadsworth, M. E., Raviv, T., Compas, B. E., & Connor-Smith, J. K. (2005). Parent and adolescent responses to povertyrelated stress: Tests of mediated and moderated coping models. *Journal of Child and Family Studies*, 14(2), 283-298. <http://dx.doi.org/10.1007/S10826-005-5056-2>

# ANEXO I

## CUESTIONARIO DE AUTOEFICACIA

Sexo:  Varón  Mujer      Edad: \_\_\_\_\_ años      Facultad: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_      Experiencia Profesional\*: \_\_\_\_\_ meses

Experiencia no Profesional\*: \_\_\_\_\_ meses

(\* Experiencia profesional avalada con contrato; experiencia no profesional: sin contrato formal)

**Muchas gracias por acceder a completar este cuestionario, que forma parte de mi investigación para la elaboración de mi Trabajo de Fin de Grado y que se basa en las opiniones de universitarios ante expectativas de futuro y sensaciones físicas referidas a la tarea de estudiante. Gracias de nuevo por su colaboración.**

Por favor, marque la opción apropiada: **Si usted tuviera su propia empresa**, ¿en qué grado cree que sería capaz de desempeñar eficazmente cada una de las siguientes tareas?

1	2	3	4	5
Totalmente incapaz	Algo incapaz	Capaz	Muy capaz	Totalmente capaz

1. Trabajar eficazmente bajo un continuo estrés, presión y conflicto	1	2	3	4	5
2. Desarrollar y mantener relaciones favorables con potenciales inversores	1	2	3	4	5
3. Reconocer nuevas oportunidades en el mercado para nuevos productos y servicios.	1	2	3	4	5
4. Reclutar y entrenar a los empleados clave	1	2	3	4	5
5. Establecer la visión y valores de la organización	1	2	3	4	5
6. Descubrir nuevas formas para mejorar los productos existentes	1	2	3	4	5
7. Desarrollar relaciones con personas clave para obtener capital	1	2	3	4	5
8. Identificar nuevas áreas de crecimiento potencial	1	2	3	4	5
9. Desarrollar una adecuada planificación de personal para cubrir los puestos clave de la empresa	1	2	3	4	5
10. Tolerar los cambios inesperados en las condiciones del negocio	1	2	3	4	5
11. Diseñar productos que resuelvan problemas corrientes	1	2	3	4	5
12. Identificar recursos potenciales de financiación	1	2	3	4	5
13. Crear un entorno de trabajo que permita a las personas ser más su propio jefe	1	2	3	4	5
14. Persistir frente a la adversidad	1	2	3	4	5
15. Crear productos que satisfagan las necesidades no cubiertas de los clientes	1	2	3	4	5
16. Desarrollar un entorno laboral que promueva que las personas intenten hacer cosas nuevas	1	2	3	4	5
17. Alentar a las personas para que tomen iniciativas y responsabilidades sobre sus ideas y decisiones, independientemente de sus resultados	1	2	3	4	5
18. Identificar y construir equipos de gestión	1	2	3	4	5
19. Formar asociaciones o alianzas con otros	1	2	3	4	5
20. Inspirar a otros a aceptar la visión y valores de la compañía.	1	2	3	4	5
21. Formular unas acciones rápidas para perseguir las oportunidades.	1	2	3	4	5
22. Usar antiguos conceptos comerciales de una nueva manera.	1	2	3	4	5
23. Determinar si el negocio va bien.	1	2	3	4	5

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**



## ANEXO II

### CUESTIONARIO DE ESTRÉS ACADÉMICO

**Sexo:**  Varón  Mujer      **Edad:** \_\_\_\_\_ años      **Facultad:** \_\_\_\_\_  
**Curso:** \_\_\_\_\_ **Experiencia Profesional\*:** \_\_\_\_\_ meses      **Experiencia no Profesional\*:** \_\_\_\_\_ meses

(\* Experiencia profesional avalada con contrato; experiencia no profesional: sin contrato formal)  
**Muchas gracias por acceder a completar este cuestionario, que forma parte de mi investigación para le elaboración de mi Trabajo de Fin de Grado y que se basa en las opiniones de universitarios ante expectativas de futuro y sensaciones físicas referidas a la tarea de estudiante. Gracias de nuevo por su colaboración.**

Por favor, marque la opción apropiada: **Si usted tuviera su propia empresa**, ¿en qué grado cree que sería capaz de desempeñar eficazmente cada una de las siguientes tareas?

1	2	3	4	5
Totalmente incapaz	Algo incapaz	Capaz	Muy capaz	Totalmente capaz

24. Realización de exámenes	1	2	3	4	5
25. Exposición de trabajos en clase	1	2	3	4	5
26. Intervención en el aula (responder o realizar preguntas, participación en debates y coloquios, etc.)	1	2	3	4	5
27. Tratar con el profesor en su despacho (tutorías, consultas, ...)	1	2	3	4	5
28. Sobrecarga académica (excesivos créditos, trabajos obligatorios, ...)	1	2	3	4	5
29. Masificación de las aulas	1	2	3	4	5
30. Falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas.	1	2	3	4	5
31. Competitividad entre compañeros	1	2	3	4	5
32. Realización de trabajos obligatorios para aprobar las asignaturas (búsquedas material, redacción trabajos, ...)	1	2	3	4	5
33. La tarea de estudiar	1	2	3	4	5
34. Trabajar en grupo	1	2	3	4	5
35. Problemas o conflictos con los profesores	1	2	3	4	5
36. Problemas o conflictos con los compañeros	1	2	3	4	5
37. Poder asistir a todas las clases	1	2	3	4	5
38. Exceso de responsabilidad por cumplir mis obligaciones académicas	1	2	3	4	5
39. Obtener notas elevadas en las distintas materias	1	2	3	4	5
40. Perspectivas profesionales futuras	1	2	3	4	5
41. Elección de materias durante la carrera	1	2	3	4	5
42. Conseguir o mantener una beca para estudiar	1	2	3	4	5
43. Acabar la carrera en los plazos estipulados	1	2	3	4	5
44. Presión familiar por obtener resultados académicos adecuados	1	2	3	4	5

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

