



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## Formación en emprendimiento social como competencia transversal en la universidad: análisis en el marco del aprendizaje experiencial

**Abel García-González**

Tecnológico de Monterrey

*abelgar.g@gmail.com*

**María Soledad Ramírez-Montoya**

Tecnológico de Monterrey

*solramirez@tec.mx*

Área temática 08. Procesos de Formación.

Línea temática: Procesos formativos de alumnos, profesores, académicos, supervisores, directivos.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.



### Resumen

La formación en emprendimiento social bajo estrategias experienciales en distintas disciplinas permite que los universitarios reflexionen sobre la aplicación de sus conocimientos en la solución de problemas sociales de su entorno. El objetivo de esta investigación fue analizar el proceso formativo de universitarios de áreas que no son de emprendimiento en el desarrollo de proyectos de impacto social dentro del marco del aprendizaje experiencial. Se condujo un análisis cualitativo exploratorio a partir del análisis de una experiencia de formación en emprendimiento social de manera transdisciplinar en tres cursos dentro de dos universidades. Los instrumentos para la recogida de datos consistieron en una entrevista semiestructurada aplicada a tres profesores y un grupo focal aplicado a dos grupos de estudiantes. Los resultados indicaron que la incorporación de proyectos de emprendimiento social transversales en cursos de diferentes disciplinas puede ser un valor agregado para la formación de universitarios, además que incentiva la motivación de alumnos por emprender proyectos de impacto social. Del mismo modo, el estudio aportó nuevos escenarios de reflexión respecto a la formación en emprendimiento social bajo el aprendizaje experiencial.

**Palabras clave:** *Competencias transversales, formación universitaria, aprendizaje basado en competencias, conciencia social, emprendedores.*

## Introducción

La promoción de competencias para el emprendimiento social (CES) constituye un foco de interés en la formación de estudiantes universitarios cada vez más presente en distintas facultades o disciplinas profesionales. El *boom* de la formación interdisciplinaria para el emprendimiento social se sostiene en la noción de que todos podemos ser agentes de cambio, por lo que el desarrollo de CES fungiría como una de las habilidades para la vida (Kakouris, 2015) que brinda herramientas para que los futuros profesionales encuentren soluciones innovadoras ante las diversas problemáticas sociales o ambientes que enfrenten (Finkel, 2019). En este sentido la formación de agentes de cambio desde la universidad requiere abordar enfoques de aprendizaje experiencial que permitan a los estudiantes aprender a través de la solución de retos reales ante diversas problemáticas (Bloom, 2006; Wu & Martin, 2018).

Esta investigación tiene el objetivo de analizar el proceso formativo de universitarios de disciplinas que no son de emprendimiento en el desarrollo de proyectos de impacto social en el marco del aprendizaje experiencial. La investigación se llevó a cabo con dos grupos de estudiantes de cursos de ética y un grupo de estudiantes de un curso de didáctica. Los tres grupos desarrollaron un proyecto de emprendimiento social donde implementaron los conocimientos disciplinares obtenidos en su curso. En este reporte se presenta el marco teórico de la investigación, el enfoque metodológico, los resultados y discusión, y las conclusiones y principales aportes generados.

## Desarrollo

### Marco teórico

Los emprendedores sociales son agentes de cambio, buscan un cambio social, justicia para los desfavorecidos, son defensores contra prácticas contra el ambiente. Existen diferentes perspectivas y posturas sobre el *cómo* lograr tales objetivos, desde el emprendimiento social, se concibe que las soluciones para tales problemas deberían fundamentarse en la combinación de la naturaleza altruista que integre fines financieros y sociales (Austin, Stevenson, & Wei-Skillern, 2006; Patiño, Cruz, & Gómez, 2017; Vizcaíno, Cardenas, & Cardenas, 2020; Wry & York, 2017) Las propuestas de solución de un emprendedor social se valen de recursos financieros para lograr la sostenibilidad y escalabilidad que genere valor social. La enseñanza del emprendimiento suele encontrar estrategias que integren la formulación de modelos de negocio sostenible para garantizarlo (Sparviero, 2019; Wongphuka, Chai-Aroon, Phainoi, & Boon-Long, 2017). Un emprendimiento social podría generar una nueva empresa social, organización de la sociedad civil, iniciativa social, incluso nuevos procesos dentro de organizaciones.

La formación de agentes de cambio se enfoca en fomentar la capacidad de reconocer oportunidades de emprendimiento ante problemáticas sociales, dentro de un proceso de sensibilización ante los *dolores* que

otros enfrentan. Brock & Steiner (2009) resaltan la importancia del cultivo de responsabilidad social, pero al mismo tiempo acompañarlo de habilidades para la innovación y de reconocer oportunidades. Además, los emprendedores sociales suelen caracterizarse por dominios de inteligencia emocional, que permiten el desarrollo de la resiliencia ante los fracasos o incertidumbre que engloban las relaciones al explorar y probar soluciones de un problema social (Akella, 2010; Arneson & Ozbek, 2020; Kolb, 1984; Wu & Martin, 2018) con el fin de generar valor social (Martínez-Rivera & Rodríguez-Díaz, 2013).

A lo largo del tiempo, las experiencias formativas de emprendimiento tradicional y social, se ha enfocado en la educación basada en competencias (EBC). Diversos estudios reportan clasificaciones de las competencias de emprendimiento social (Capella-Peris, Gil-Gómez, Martí-Puig, & Ruíz-Bernardo, 2019; Orhei, Nandram, & Vinke, 2015; Portuguez, Valenzuela, & Navarro, 2018; Velasco Martínez, Estrada Vidal, Pabón Figueras, & Tójar Hurtado, 2019) así como organizaciones internacionales, que también se han encargado no sólo de operacionalizar la competencia, sino de brindar de herramientas pedagógicas para desarrollarla (European Commission, 2018). Cuando se habla de EBC para el emprendimiento social se esperaría ver un proceso de mejora continua en el desempeño (Díaz-Barriga, 2006), y encontrar ambientes de aprendizaje idóneos para el desarrollo de dominios que vayan más allá de recordar, comprender o analizar.

Bajo esta perspectiva el aprendizaje basado en la experiencia brinda de herramientas pedagógicas adecuadas para la formación de emprendedores sociales. La aplicación práctica de un modelo de educación de aprendizaje experiencial supone una orientación práctica que permita al estudiante acceder a un aprendizaje ubicuo y holístico (González-González, 2012; Ramírez-Montoya, 2010) Lackéus (2020) reafirma que la formación emprendedora autentica ocurre bajo el aprendizaje experiencial, y resalta que la creación de valor para otros es uno de los enfoques que más aporta al desarrollo de competencias. En este sentido la teoría del aprendizaje de Kolb (1984) provee de fundamentos epistemológicos y teóricos para comprender la puesta en acción de este tipo de aprendizaje en cuatro fases: experimentación concreta, observación reflexiva, experimentación abstracta y experimentación activa. Las cuales ocurren en un proceso iterativo y reflexivo dentro del proceso de desarrollo de competencias en emprendimiento social.

Este enfoque permite un análisis reflexivo del problema social (Akella, 2010) y es vigente en propuestas de formación en emprendimiento (social) en los últimos años. Por ejemplo, la implementación del aprendizaje-servicio en la formación de agentes de cambio (Capella-Peris, Cosgrove, Piquer, & Santágueda-Villanueva, 2019), la mentoría para el desarrollo de iniciativas emprendedoras (Portuguez-Castro & Gómez-Zermeño, 2020), la investigación acción con el aprendizaje-servicio (Thomsen, Muurlink, & Best, 2019), aprendizaje basado en la solución de problemas (Kummitha & Majumdar, 2015), entre otros. Sin embargo, es necesario continuar la construcción del conocimiento generando nuevos aportes cuando al formación en emprendimiento social se integra de manera transdisciplinar y más allá de las facultades de negocios (Smith & Woodworth, 2012; Worsham, 2012; Zamora-Polo & Sánchez-Martín, 2019).

## Método

La investigación adoptó un método cualitativo exploratorio (Merriam & Tisdell, 2016). Se pretende conocer a profundidad de qué manera las experiencias formativas orientados al aprendizaje experiencial, a través de los proyectos emprendimiento social ocurren al implementarse en espacios transversales (Creswell & Poth, 2018). La investigación ocurrió dentro del marco del proyecto *OpenSocialLab* con la participación de tres grupos de los cursos: (1) ética persona y sociedad, y (2) ética profesión y ciudadanía (dentro de una universidad mexicana) y (3) didáctica de la educación infantil (dentro de una universidad española).

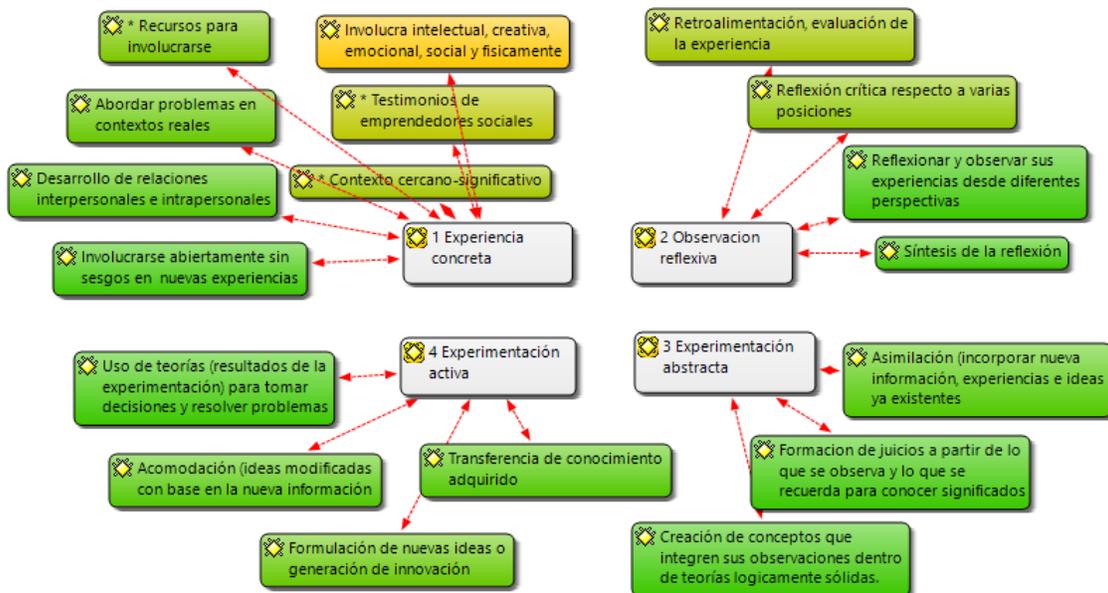
Se aplicó una entrevista semiestructurada a los tres profesores de los cursos y un grupo focal siete estudiantes del curso (1) y (2). Las preguntas de los instrumentos se desarrollaron a partir de una matriz de relaciones (Maxwell, 2012; Vela, 2001) entorno a la experiencia formativa del desarrollo del proyecto de emprendimiento social de acuerdo con las cuatro fases del aprendizaje experiencial: experimentación concreta, observación reflexiva, experimentación abstracta y experimentación activa. La investigación se condujo bajo las normas éticas, cuidando la identidad de los participantes y con su consentimiento informado de los fines de esta investigación.

## Resultados

La introducción del emprendimiento social como un proyecto transversal para lograr las competencias declaradas originalmente en los cursos y al mismo tiempo desarrollar la competencia de emprendimiento social se percibió enriquecedor. En *experiencia concreta* destacó el tema de involucrarse intelectual, creativa, emocional, social y físicamente, así como los testimonios con emprendedores sociales y acercarse a temas del contexto cercano-significativo (Figura 1). Un profesor destacó el valor del adentrarse en problemas sociales: “yo creo que es muy valioso haber añadido esto [el proyecto de emprendimiento social] (...), porque sí les ha dado como una posibilidad de aproximarse los problemas reales de la sociedad”. Así como acercar a los estudiantes con emprendedores:

el enfoque que se le dio a la materia desde un primer momento para que tuvieran experiencias concretas fue traer a expertos en emprendimiento o que hayan hecho proyectos relacionados, entonces tuvimos una primera visita de la persona que coordina las acciones de emprendimiento de la Universidad de Granada qué vino a clase a hablarle a los estudiantes de toda la ayuda que hay, de lo que el emprendimiento y de cómo generar ideas.

Figura 1. Entrevistas con profesores



En *observación reflexiva* destacó el tema de reflexión crítica y retroalimentación. Se enunció que la reflexión debe ir acompañada de un proceso sistematizado, por ejemplo, DAFO, que se evidencia que es importante para *experimentación abstracta* y *proceso reflexivo*:

Luego tienen que realizar un análisis DAFO de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de su proyecto, tienen que también realizar un análisis propio del grupo, o sea de los componentes del grupo de cuáles son, si han trabajado en temáticas relacionadas con este tema, la propia motivación de ellos, de que por qué eligieron este proyecto y qué esperaban conseguir a corto medio y también a largo plazo.

En *experimentación abstracta* se identificaron pocos argumentos. Sin embargo, se identificó que el proceso de asimilación ocurre al momento de generar proyectos de emprendimiento social con base en los aprendizajes planteados en los cursos. Por ejemplo, en el curso de *didáctica* se incorporaron conocimientos propios de la disciplina en la asimilación de la competencia de emprendimiento social:

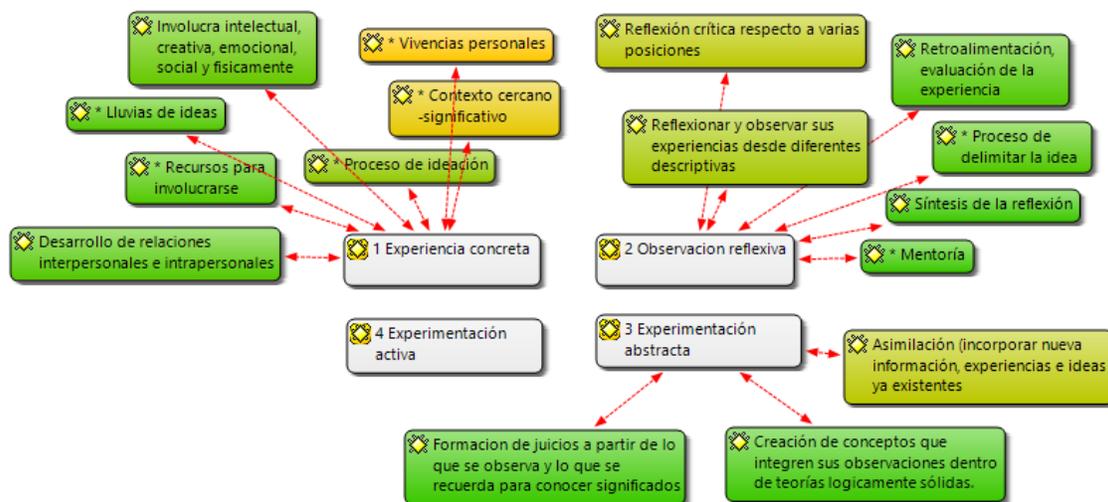
El primer criterio es que los proyectos incluyan aspectos propios de la didáctica de la educación infantil, es decir, que recojan el modelo didáctico en el que se basa la iniciativa, los recursos materiales adaptados a la edad, la planificación del tiempo rutina y la metodología de enseñanza.

Respecto al proceso de experimentación activa se identificó el desarrollo del proyecto en tres partes, en la tercera los estudiantes tuvieron oportunidad de generar propuestas de innovación: “son tres momentos muy sencillos pero que permiten que el estudiante vaya desarrollando esa idea de que puede proponer algo diferente”. Sin embargo, en ninguno de los tres cursos se llegó a la fase de prototipado, por lo cual no se obtuvieron evidencias de aplicación práctica.

Por el lado de los grupos focales se presentó más saturación de argumentos en la parte del proceso de experiencia concreta (Figura 2). Muchos estudiantes hablaban de los problemas que suelen experimentar en sus contextos, incluso dentro de sus hogares:

porque tuve a mi abuelita, estuvo muy, muy enferma durante mucho tiempo. Tuvo un derrame cerebral y como por 25 años la estuvimos cuidando; entonces, pues se repartían entre los hermanos, entre sus hijos el cuidado de ella. Entonces pues muchas veces veíamos que no había mucho compromiso de parte de uno u otro familiar, entonces pues también acercándonos a otras familias, pues a lo largo de los años, pues nos dimos cuenta de que pasa mucho en México

Figura 2. Grupos focales con alumnos



En *observación reflexiva* destacó la reflexión crítica respecto a varias posiciones. Los estudiantes manifestaron procesos de reflexión individuales y en colectivo respecto a las aristas del problema que les interesaba resolver, e interconectaban su problema con otros aspectos:

el tráfico y la congestión urbana, que no sólo afecta a las personas que van en el carro perdiendo el tiempo así, sino que tiene muchísimas vertientes negativas en el ambiente, por la generación de contaminación, por la generación de contaminación auditiva, también es un problema social; de calidad de vida para las personas y pues también hablamos como los gobiernos destinan muchísimo porcentaje del presupuesto en la infraestructura para la comodidad de las personas que tienen carros particulares cuando realmente representan una minoría.

*Asimilación* fue el más frecuente en la experimentación abstracta. En este aspecto, se evidenció la incorporación de temas vistos en clase en los propios proyectos: “había momentos en los que tenemos que avanzar en el proyecto y yo sí me iba a revisar los materiales de la clase para precisamente cómo elaborar la idea del negocio o cómo aterrizar la idea era muy importante”.

## Discusión

La formación ética presenta oportunidades para aplicar los conocimientos disciplinares al respecto en diagnósticos para propuestas de emprendimiento social. Los resultados indican el valor de involucrarse genuinamente en el problema. Lo cual confirma cómo la experiencia concreta es crucial para sentar las bases de un emprendimientos social, donde el aprendizaje es un ente ubicuo, holístico que funciona en todos los niveles en los que está inmerso el estudiante (González-González, 2012) económicas y tecnológicas ha sobrevenido de tal forma que se requiere un replanteamiento fundamental de la relación entre el aprendizaje y la educación. Partiendo de un sistema educativo dominado por la estructura del aprendizaje en el aula, estamos ya en el proceso de transición a una nueva realidad donde el individuo es cada vez más responsable de la dirección de su propio aprendizaje en una multitud contextos que abarcan toda su vida. Los objetivos de la intervención educativa deben dirigirse a que la escuela no solo trasiegue conocimientos sino que también promueva valores de autovaloración, sana búsqueda de logros, independencia y pensamiento crítico. Es aquí donde, a partir de la concepción de estilos de aprendizaje de Kolb y su traslación a la adquisición de competencias básicas, la reflexión cobra especial importancia como uno de los factores que estarían en la base del Aprendizaje y Servicio (ApS. Sin duda, la enseñanza desde la perspectiva ética podría considerarse adecuado dentro de lo que Lackéus (2020) definiría como pedagogía de la ideación.

La experiencia de aprendizaje del emprendedor social debe ser diferenciada a la formación del emprendedor tradicional. En una entrevista resaltó que la construcción del proyecto se guio por “un modelo de plantilla que utilizan la convocatoria de la universidad”, más enfocado en el emprendimiento tradicional. Para ello es importante tomar en cuenta las ideas de Austin et al. (2006) respecto a las delimitaciones entre emprendimiento social y emprendimiento tradicional (Patiño et al., 2017; Vizcaíno et al., 2020; Wry & York, 2017) the study presents evidence these two traits indirectly impact business performance metrics, operationalized as consumers’ patronage intentions and the business’s reputation (i.e., brand equity and ethical leadership. En este sentido, es importante que las experiencias concretas estén enfocadas a la parte de la consciencia social y desarrollo del espíritu de cambio, sobre todo en cursos de emprendedores noveles.

El proceso de la experiencia concreta es crucial en experiencias formativas introductorias del emprendimiento social, sobre todo en el desarrollo de la conciencia social, así como en las primeras etapas de validación de propuestas, pretotipos y/o prototipos. En la literatura se demostró cómo el aprendizaje experiencial, basado en la práctica es crucial en la formación emprendedora social, así como el *cultivo* de la conciencia social (Brock & Steiner, 2009). Lo cual se comprobó en las entrevistas, por ejemplo, cuando un profesor resaltó la importancia de que los estudiantes *se ensucien las manos* al tener experiencias directas con los beneficiarios del emprendimiento. Incluso los estudiantes manifestaron el impacto de experiencias concretas vividas por ellos mismos, más allá de lectura de documentos o análisis de los ODS. Los resultados arrojan que los modelos formativos para el emprendimiento social deberían enfocarse en el análisis de los problemas sociales

contextualizados, más que tomar como referencia documentos como ODS o de otros organismos globalizados, estos son importantes en la comprensión del problema y como ayuda en la identificación, pero no deberían ser el centro de estudio.

El proceso reflexivo en contextos donde usualmente no se esperaría trabajar proyectos de emprendimiento social, debería adoptar ciclos y acciones realizados en innovación social con mayor énfasis en el dominio general de conocimientos del emprendimiento social y la delimitación de problemas sociales. El proceso reflexivo puede explicarse debido a la estructura del proceso formativo (Figura 1) donde los cursos 1 y 2 trabajaron guiados por el formato *desarrollo & impacto* muy acorde a la innovación social y el curso C3 utilizó como guía la *plantilla de emprendimiento* de la universidad, más enfocada en sentar las bases de una organización. De acuerdo con Ramírez-Montoya (2010) estas diferencias pueden explicarse al analizar la orientación práctica en el modelo educativo, puesto que el diseño instruccional de ambas situaciones se diferencia en sus fines y ordenamiento interno, por lo que el proceso reflexivo de análisis, examinación y crítica de la experiencia (Akella, 2010) ocurrió bajo diferentes enfoques en ambas situaciones.

De acuerdo con Kolb (1984), posterior a la fase reflexiva se continúa con el proceso de conceptualización abstracta. Al trasladarlo al proceso formativo del emprendedor social, en esta fase el individuo sienta las bases de las propuestas sostenibles para solucionar el problema social, reconceptualiza su prototipo o prototipo, con base en los nuevos aprendizajes obtenidos, sin embargo, en la situación estudiada se identificó el proceso de experimentación abstracta más enfocada a la propuesta de valor y soluciones ante el problema social.

Es importante que en toda experiencia formativa hacia el emprendimiento se experimente la propuesta y validación de al menos un prototipo. Es interesante observar que en este caso no se presentó gran saturación en el proceso de experimentación abstracta en las respuestas de profesores (Figura 1), al contrario que con los estudiantes (Figura 2). Este proceso más allá que del aterrizaje de una propuesta valor, se trató de concretar los conocimientos propios de la materia como base para el desarrollo del emprendimiento, sobre todo en los cursos 1 y 2 donde tenía que verse reflejada la competencia ética en las propuestas de solución. Es decir, sí se abordaron algunos elementos de la formación en emprendimiento social como el cultivo de responsabilidad social, innovación y reconocimiento de oportunidad (Brock & Steiner 2009), pero no se identificaron elementos claros del proceso de experimentación abstracta para concretar el diseño de modelo de negocio ni medir resultados.

Siguiendo con el análisis en función de las fases del aprendizaje experiencial de Kolb (1984), la cuarta fase del proceso es la experiencia activa. En esta fase el sujeto hace uso de las fases anteriores para intentar resolver la problemática social del emprendimiento, transferir el conocimiento adquirido en una aplicación práctica, la cual se vio evidenciada en la validación de prototipos y prototipos, experimentando éxito, fracaso, incertidumbre, arriesgándose para probar sus hipótesis de solución (Akella, 2010; Arneson & Ozbek, 2020; Kolb, 1984; Y. Wu & Martin, 2018) Lo cual se pudo evidenciar en la experiencia formativa compartida por profesores (Figura 1) y estudiantes (Figura 2).

## Conclusiones

En esta investigación se buscó analizar el proceso formativo de universitarios de disciplinas que no son de emprendimiento en el desarrollo de proyectos de impacto social en el marco del aprendizaje experiencial. En este sentido se encontró que los profesores y estudiantes encontraron enriquecedor aplicar conocimientos de los cursos (ética y didáctica) en la formulación de una propuesta de emprendimiento social. Del mismo modo, los resultados evidenciaron que el proceso formativo de aprendizaje experiencial permite a los estudiantes internarse en un ciclo de constante reflexión sobre el problema social que desean resolver. Resultó evidente que se requiere estar expuesto a experiencias concretas en contacto con el problema social y sus afectados, entrar en un proceso de reflexión sobre el mismo significado del problema y las interrelaciones de sus causas y factores relacionales, un proceso de experimentación abstracta para la definición del problema y la propuesta de valor para solucionarlo. Por otro lado, es necesario también llegar a un proceso de experimentación activa, que permita alcanzar dominios de aplicación y evaluación (validación) de la propuesta de valor.

## Reconocimientos

Esta ponencia es producto del proyecto “OpenSocialLab: vinculación con aprendizaje vivencial para escalar niveles de dominio en competencias de emprendimiento social”, con financiamiento del Fondo NOVUS 2019. La investigación se ha completado dentro del Ph.D. en Innovación Educativa, apoyo del CONACYT.

## Referencias

- Akella, D. (2010). Learning together: Kolb's experiential theory and its application. *Journal of Management & Organization*, 16(1), 100-112. <https://doi.org/10.1017/S1833367200002297>
- Arneson, E., & Ozbek, M. E. (2020). Mock Arbitration as Experiential Legal Education for Construction Management Students. *Journal of Legal Affairs and Dispute Resolution in Engineering and Construction*, 12(2), 1-8. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)LA.1943-4170.0000384](https://doi.org/10.1061/(ASCE)LA.1943-4170.0000384)
- Austin, J., Stevenson, H., & Wei-Skillern, J. (2006). Social and commercial entrepreneurship: Same, different, or both? *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 30(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2006.00107.x>
- Bloom, G. M. (2006). The Social Entrepreneurship Collaboratory (SE Lab): A University Incubator for a Rising Generation of Social Entrepreneurs. In A. Nicholls (Ed.), *Social Entrepreneurship New Models of Sustainable Social Change* (pp. 270-306). New York: Oxford University Press.
- Brock, D. D., & Steiner, S. (2009). *Social Entrepreneurship Education: Is it Achieving the Desired Aims?* (pp. 1-27). pp. 1-27. SSRN WorkingPaper Series. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1344419>

- Capella-Peris, C., Cosgrove, M. M., Piquer, M. P., & Santágueda-Villanueva, M. (2019). Service learning in training physical education pre-service teachers: Analysis of a proposal in the North American context. *Publicaciones de La Facultad de Educacion y Humanidades Del Campus de Melilla*, 49(4), 49–67. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11728>
- Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J., Martí-Puig, M., & Ruíz-Bernardo, P. (2019). Development and Validation of a Scale to Assess Social Entrepreneurship Competency in Higher Education. *Journal of Social Entrepreneurship*. <https://doi.org/10.1080/19420676.2018.1545686>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry Research Design Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). London, UK: SAGE Publications.
- Díaz-Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7–36. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211102>
- European Commission. (2018). *EntreComp into Action: GET INSPIRED MAKE IT HAPPEN, A user guide to the European Entrepreneurship Competence Framework*. <https://doi.org/10.2760/574864>
- Finkel, A. (2019). Producing job-ready graduates ‘isn’t universities’ job’. Retrieved from video: Producing job-ready graduates ‘isn’t universities’ job’
- González-González, C. (2012). Aprender de la experiencia y competencias: aprendizaje y servicio. *Estilos de Aprendizaje: Investigaciones y Experiencias: [V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje]*, 1–10. Santander. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4644809>
- Kakouris, A. (2015). Entrepreneurship pedagogies in lifelong learning: Emergence of criticality? *Learning, Culture and Social Interaction*, 6, 87–97. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.04.004>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey, EUA: Prentice Hall.
- Kummitha, R. K. R., & Majumdar, S. (2015). Dynamic curriculum development on social entrepreneurship - A case study of TISS. *International Journal of Management Education*, 13(3), 260–267. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2015.05.005>
- Lackéus, M. (2020). Comparing the impact of three different experiential approaches to entrepreneurship in education. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 26(5), 937–971. <https://doi.org/10.1108/IJEBr-04-2018-0236>
- Martínez-Rivera, S. E., & Rodríguez-Díaz, L. F. (2013). Emprendedurismo social en México: hacia un modelo de innovación para la inserción social y laboral en el ámbito rural ESTUDIOS AGRARIOS. *Estudios Agrarios*, 19(53–54), 103–120. Retrieved from [http://www.pa.gob.mx/publica/rev\\_53-54/analisis/emprendedurismo.pdf](http://www.pa.gob.mx/publica/rev_53-54/analisis/emprendedurismo.pdf)
- Maxwell, J. A. (2012). Methods: What will you actually do? In *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (pp. 87–120). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Orhei, L. E., Nandram, S. S., & Vinke, J. (2015). Social entrepreneurship competence: evidence from founders of social enterprises in Romania. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 25(1), 80. <https://doi.org/10.1504/ijesb.2015.068780>
- Patiño, O. A., Cruz, E. A., & Gómez, M. C. (2017). Estudio de las competencias de los emprendedores/innovadores sociales El caso del Premio ELI de la Universidad EAN. *Revista EAN*, (81), 75–90. <https://doi.org/10.21158/01208160.n81.2016.1557>
- Portuguez-Castro, M., & Gómez-Zermeño, M. G. (2020). Mentoring in an online entrepreneurship course. Systematization

of an experience in higher education. *Formacion Universitaria*, 13(6), 267–282. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000600267>

- Portuguez, M., Valenzuela, J. R., & Navarro, C. (2018). Development and validation of the assessment test of social entrepreneurial potential. *REVESCO Revista de Estudios Cooperativos*, 128, 192–211. <https://doi.org/10.5209/REVE.60207>
- Ramírez-Montoya, M. S. (2010). *Modelos de enseñanza y métodos de casos*. México: Trillas.
- Smith, I. H., & Woodworth, W. P. (2012). Developing social entrepreneurs and social innovators: A social identity and self-efficacy approach. *Academy of Management Learning and Education*, 11(3), 390–407. <https://doi.org/10.5465/amle.2011.0016>
- Sparviero, S. (2019). The Case for a Socially Oriented Business Model Canvas: The Social Enterprise Model Canvas. *Journal of Social Entrepreneurship*, 10(2), 232–251. <https://doi.org/10.1080/19420676.2018.1541011>
- Thomsen, B., Muurlink, O., & Best, T. (2019). Backpack Bootstrapping: Social Entrepreneurship Education Through Experiential Learning. *Journal of Social Entrepreneurship*. <https://doi.org/10.1080/19420676.2019.1689155>
- Vela, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. In M. L. Tarrés (Ed.), *Observar, escuchar y comprender: Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63–95). México, D. F.: FLACSO México.
- Velasco Martínez, L. C., Estrada Vidal, L. I., Pabón Figueras, M., & Tójar Hurtado, J. C. (2019). Evaluar y promover las competencias para el emprendimiento social en las asignaturas universitarias. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, 130, 1–25. <https://doi.org/10.5209/REVE.63561>
- Vizcaíno, F. V., Cardenas, J. J., & Cardenas, M. (2020). A look at the social entrepreneur: the effects of resilience and power distance personality traits on consumers' perceptions of corporate social sustainability. *International Entrepreneurship and Management Journal*. <https://doi.org/10.1007/s11365-019-00626-0>
- Wongphuka, K., Chai-Aroon, T., Phainoi, S., & Boon-Long, P. (2017). Social entrepreneur competencies of social activists involved with children and youths: A case study of Nan province, Thailand. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 38(2), 143–149. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2016.02.002>
- Worsham, E. L. (2012). Reflections and insights on teaching social entrepreneurship: An interview with Greg Dees. *Academy of Management Learning and Education*, 11(3), 442–452. <https://doi.org/10.5465/amle.2011.0024>
- Wry, T., & York, J. G. (2017). An Identity Based Approach to Social Enterprise Journal: Academy of Management Review Academy of Management Review An Identity-Based Approach to Social Enterprise An Identity-Based Approach to Social Enterprise. *Academy of Management Review*, 42(3), 437–460. <https://doi.org/10.5465/amr.2013.0506>
- Wu, Y., & Martin, J. (2018). Incorporating a Short-Term Study Abroad Service Trip for Educating International Entrepreneurship in the BOP Market. *Journal of Teaching in International Business*, 29(3), 213–248. <https://doi.org/10.1080/08975930.2018.1486779>
- Zamora-Polo, F., & Sánchez-Martín, J. (2019). Teaching for a better world. Sustainability and Sustainable Development Goals in the construction of a change-maker university. *Sustainability (Switzerland)*, 11(15). <https://doi.org/10.3390/su11154224>