

## ***La Satisfacción Profesional del Estudiante Universitario de Movilidad Académica Internacional en el Estado de Guanajuato, México***

### ***The Professional Satisfaction of the University Student of International Academic Mobility in the State of Guanajuato, Mexico***

**Jorge Armando López-Lemus**

e-mail: [jorge.lemux@hotmail.com](mailto:jorge.lemux@hotmail.com)

*Universidad de Guanajuato. México*

**Maria Teresa De la Garza Carranza**

e-mail: [teresa.garza@itcelaya.edu.mx](mailto:teresa.garza@itcelaya.edu.mx)

*Instituto Tecnológico Nacional de México en Celaya . México*

**Sindri Deyanira Ramos-Arévalo**

e-mail: [sindri.ramos@leon.uia.mx](mailto:sindri.ramos@leon.uia.mx)

*Universidad Iberoamericana León. México*

**Jorge Antonio Patiño-Velázquez**

e-mail: [jorge.patino@iberoleon.mx](mailto:jorge.patino@iberoleon.mx)

*Universidad Iberoamericana León. México*

**Resumen:** El propósito de la investigación es analizar el grado de relación e influencia de la inteligencia emocional, la inteligencia cultural y el compromiso académico con la satisfacción profesional de estudiantes universitarios de movilidad académica internacional del Estado de Guanajuato, México. El diseño metodológico fue cuantitativo, explicativo, observacional, correlacional y transversal. Se empleó una muestra de 212 estudiantes de 22 universidades públicas y privadas del estado de Guanajuato, México. Para la comprobación de hipótesis, se desarrolló un modelo de ecuación estructural (SEM) bajo el software estadístico Amos v. 21 y el SPSS v.21 para el análisis de la información. En cuanto a los índices de bondad y ajuste del SEM ( $\chi^2=239.27$ ,

gl=99; CFI=0.909 y TLI=0.890; RMSEA=.08) fueron absolutamente aceptables. De acuerdo con los resultados obtenidos a través del SEM, se demuestra que la inteligencia cultural influye positiva y significativamente sobre la inteligencia emocional ( $\beta_1=0.55$ ;  $p<0.001$ ) y el compromiso académico ( $\beta_2=0.54$ ;  $p<0.001$ ). Asimismo, la inteligencia emocional ( $\beta_3=0.49$ ;  $p<0.001$ ) ejerce una influencia positiva y significativa sobre la satisfacción profesional. De la misma manera, el compromiso académico ( $\beta_4=0.41$ ;  $p<0.001$ ) influye positiva y significativa sobre la satisfacción profesional de los estudiantes de grado del estado de Guanajuato. Los hallazgos son relevantes y de gran valor ya que actualmente no hay suficientes investigaciones que estén enfocadas en las variables analizadas dentro del contexto mexicano. En especial para tomar acciones dentro de las universidades para mejorar la movilidad estudiantil.

**Palabras clave:** Inteligencia emocional; Inteligencia cultural; Compromiso académico; Satisfacción profesional; Movilidad académica.

**Abstract:** The purpose of the research is to analyze the degree of relationship and influence of emotional intelligence, cultural intelligence and academic commitment on the professional satisfaction of college students of the State of Guanajuato, México, who were enrolled in study abroad programs. The methodological design was quantitative, explanatory, observational, correlational and transversal. A sample of 212 students from 22 public and private universities in the state of Guanajuato, Mexico was used. For hypothesis testing, a structural equation model (SEM) was developed under the statistical software Amos v. 21 and SPSS v.21 for information analysis. Regarding the goodness and adjustment indices of the SEM ( $\chi^2 = 239.27$ ,  $gl = 99$ ; CFI = 0.909 and TLI = 0.890; RMSEA = .08) they were absolutely acceptable. According to the results obtained through the SEM, it is shown that intelligent culture positively and significantly influences emotional intelligence ( $\beta_1 = 0.55$ ;  $p < 0.001$ ) and academic commitment ( $\beta_2 = 0.54$ ;  $p < 0.001$ ). Likewise, emotional intelligence ( $\beta_3 = 0.49$ ;  $p < 0.001$ ) exerts a positive and significant influence on professional satisfaction. In the same way, the academic commitment ( $\beta_4 = 0.41$ ;  $p < 0.001$ ) has a positive and significant influence on the professional satisfaction of the students of the state of Guanajuato. The findings are relevant and valuable since there are currently not enough investigations that are focused on the variables analyzed within the Mexican context. Especially, to take actions within universities to improve student mobility.

**Keywords:** Emotional intelligence; Intelligent culture; Academic commitment; Professional satisfaction; Academic mobility.

Recibido / Received: 31/10/2019

Aceptado / Accepted: 1/11/2019

## 1. Introducción

Uno de los principales intereses que hoy en día tiene el gobierno del Estado de Guanajuato es impulsar la promoción y difusión de la movilidad académica en su población, con la finalidad de que los estudiantes de nivel superior cuenten con experiencias profesionales a través de vivencias interculturales para lograr aprendizajes académicos, laborales, así como sociales. Una de la estrategia que se ha utilizado es a través de intercambios académicos en el extranjero que les permitan conocer diferentes métodos de trabajo y ampliar su visión desde un enfoque globalizado sobre problemáticas de su comunidad, así como también impulsar el desarrollo profesional (POGEG, 2018; SDSyH, 2019).

Ante lo señalado, resulta un área de oportunidad para los estudiantes universitarios debido a la experiencia intercultural, académica y laboral considerando que, en Estado de Guanajuato existen diversas unidades económicas

internacionales que se han establecido para potencializar la economía y la promoción del empleo (IMCO, 2018). En este sentido, los estudiantes universitarios resultan ser profesionistas atractivos para las empresas multinacionales debido a que responderán a las necesidades del sector empresarial, debido a contar con aprendizajes tanto académicos, laborales y sociales, a través de su participación en programas interculturales de movilidad.

Sin embargo, una de las problemáticas que enfrentamos radica en que, este tipo de programas de movilidad académica sólo resultan ser experiencias de vivencia, dejando de lado la experiencia académica, laboral, así como social. Asimismo, existen diversos problemas derivados de las relaciones interpersonales con personas de diferentes orígenes y contextos culturales (Ramsey & Lorenz, 2016), lo que evita desarrollar plenamente las competencias y destrezas personales, emocionales y sociales que les ayuden a relacionarse con otras personas (López-Zafra, Pulido, & Barrientos, 2014) y con ello, el incumplimiento de los objetivos académicos, desaprovechando el desarrollo de habilidades y experiencias vinculadas con el intercambio intercultural, tanto académico como laboral (Wilkins-Yel, Roach, Tracey, & Yel, 2018).

Asimismo, se considera que si el estudiante universitario es previamente orientado a través del uso y manejo de la inteligencia emocional (Bar-On, 1997) enmarcada a través de una inteligencia cultural (MacNab & Worthley, 2010), promoverá el compromiso académico y por lo tanto, la satisfacción académica (Wilkins-Yel, Roach, Tracey, & Yel, 2018) de los estudiantes de grado. Al desarrollar estas habilidades, el programa de movilidad establecido por el Gobierno del Estado de Guanajuato (SDSyH, 2019) tendrá éxito y con ello, promoverá el crecimiento de los indicadores del Plan Estatal de Desarrollo Guanajuato proyectado al 2040 (GEG, 2018; POGEG, 2018).

El objetivo principal de la presente investigación radica en analizar el grado de influencia de la inteligencia emocional, la inteligencia cultural y el compromiso académico con la satisfacción profesional de estudiantes universitarios del Estado de Guanajuato, México, participantes de programas de movilidad académica internacional. De tal manera, que permita establecer recomendaciones para la implementación de cursos futuros que les garantice a los estudiantes de movilidad desarrollarse en un contexto multicultural.

## **2. Marco Teórico**

### *2.1. Inteligencia Cultural*

Earley y Ang (2003) introdujeron el concepto de Inteligencia Cultural (IC) y se refiere a la capacidad de una persona para adaptarse a las interacciones con otros de diferentes culturas. Posteriormente, Ang y Van Dyne (2015) lo definieron como «la capacidad de un individuo para funcionar efectivamente en situaciones caracterizadas por una diversidad cultural» (p. 3). Thomas et al. (2008) definieron la IC como un sistema de interacción de conocimientos que permiten a una

persona adaptarse, seleccionar y ajustar los aspectos culturales de su entorno. Una persona que posee IC: a) necesita una estrategia dirigida para sobreponerse a nuevos aspectos culturales, b) impone al individuo a buscar nueva información fuera de su contexto y experiencia, y c) demanda perseverancia para superar los obstáculos. Es decir, un individuo será culturalmente inteligente en la medida que reúna conocimiento de la historia, costumbres, idioma, religión, manera de hacer negocios, etc., de una cultura diferente, sea capaz de aplicar ese conocimiento en un contexto multicultural, y adicionalmente pueda superar los diferentes obstáculos que plantea el llegar a establecer una relación en ambientes culturales diversos.

Ang y Van Dyne (2015) hacen una diferencia entre la inteligencia académica que mide la capacidad de resolver problemas en el ámbito educativo, de la inteligencia del mundo real donde predominan las habilidades que permiten al individuo manejar situaciones adversas. De tal manera que, bajo este último concepto, se desarrollaron los términos de «inteligencia emocional» (Mayer & Salovey, 1993), «inteligencia práctica» (Sternberg, 2000). Ang y Van Dyne (2008) sugirieron que la IC es un constructo multidimensional que comprende cuatro dimensiones: metacognitivo, cognitivo, motivacional y de comportamiento. A continuación, se explicará cada término.

*Metacognitivo*: se refiere al nivel de conciencia cultural de un individuo durante una experiencia con personas de otros países o razas.

*Cognitivo*: es el entendimiento de las normas, prácticas y convenciones de diferentes culturas que han sido adquiridas por la educación o de la experiencia por un individuo.

*Motivacional*: es la capacidad de dirigir atención y energía para aprender y desarrollarse en situaciones caracterizadas por diferencias culturales.

*De comportamiento*: es la capacidad de exhibir acciones apropiadas ya sean verbales o no verbales cuando se interactúa con personas de otras culturas.

El instrumento desarrollado para la medición de la IC por Ang y Van Dyne (2008) ha sido ampliamente utilizado y en general se ha confirmado su validez (Ward, Fischer, Zaid, & Hall, 2009). El cuestionario inclusive ha sido traducido al español por Moyano, Taberero, Melero y Trujillo (2015). El cuestionario también ha probado su relación con otros conceptos como los cinco grandes factores de la personalidad (Li, Mobley, & Kelly, 2016) y la habilidad de comunicación (Harrison, 2012). Existen estudios que confirman que las relaciones interculturales entre los que viajan a otros países y los residentes locales ayudan a mejorar la IC de las personas (Nunes, Felix, & Prates, 2017). Es decir, la IC se incrementa debido a los contactos multiculturales de una persona y su disposición al aprendizaje para adquirir nuevos esquemas de comportamiento de las personas.

## 2.2. *Inteligencia Emocional*

La inteligencia emocional es uno de los constructos que en los últimos años ha tenido un interés en la investigación sobre los estudios organizacionales (Jordan & Troth, 2011), como también ha tenido relevancia en la educación superior a través de estudios enfocados tanto a alumnos como a profesores (Alam & Ahmad, 2018; Maamari & Majdalani, 2019; Pervaiz, Ali, & Asif, 2019). Existen dos modelos

aceptados por la teoría; por un lado, el modelo de las habilidades propuesto por Mayer y Salovey (1997), así como el modelo de rasgos o mixto de Bar-On (1997).

Ambos modelos de la inteligencia emocional (Bar-On, 1997) son ampliamente definidas como uno de los constructos de las habilidades emocionales, afectivas y sociales de la inteligencia en general (Frye, Bennett, & Caldwell, 2006). Es por ello que, vista desde el enfoque de desarrollo profesional (Ellis & Ryan, 2005; Othman & Muda, 2018) representa uno de los factores que contribuyen al desarrollo académico multicultural y a la satisfacción profesional de los estudiantes (Young, Valach, & Collin, 2002).

El modelo de inteligencia emocional empleado en la presente investigación está enfocado al modelo de rasgos o mixto de Bar-On (1997). El autor la define como un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales que influyen en las estrategias de afrontamiento y determinan la solución de problemas por medio del comportamiento y las relaciones con las demás personas (López-Zafra, Pulido, & Barrientos, 2014; Ugarriza, 2001). En este sentido, se considera que, de acuerdo con la experiencia de movilidad internacional, el alumno se enfrenta a diversos cambios emocionales de los cuales es menester afrontarlos de manera que, el alumno logre modular sus emociones con la finalidad de potencializar sus capacidades y lograr su desarrollo profesional en ámbitos internacionales adoptándose a nuevas culturas.

El modelo de la inteligencia emocional de Bar-On (1997), es un constructo que está constituido a través de las dimensiones: (1) Intrapersonal: Es la capacidad para reconocer y comprender nuestras emociones así como también expresar nuestros propios sentimientos, (2) Interpersonal: radica en habilidad de identificar y comprender los sentimientos de los demás a través de sus comportamientos, (3) Manejo de estrés: es la capacidad de manejar el estrés, manejar y controlar las emociones fuertes, (4) Estado de ánimo: es la capacidad de modular los sentimientos positivos y negativos con la finalidad de estar tranquilos ante situaciones adversas. Finalmente, (5) Adaptabilidad: es la habilidad de poder identificar y entender los problemas ajustando nuestros comportamientos, pensamientos, sentimientos en función de alguna situación (Bar-On, 1997; López-Zafra, Pulido, & Barrientos, 2014).

La inteligencia emocional resulta ser uno de los constructos de mayor relevancia en los alumnos universitarios que participan en un programa de movilidad académica, esto debido a que deben contar con la capacidad de modular las emociones al no tener cerca su familia, amigos, etc.; asimismo, al encontrarse en un lugar y contexto desconocidos, mayormente si es su primera experiencia de viaje, ante ese tipo de sentimientos, genera en ellos desánimo y descontrol emocional; pueden no contar con habilidades para relacionarse o hacer redes con otras personas con las cuales interrelacionarse y tener conocimiento de movilidad, contexto, etc., En este sentido, la inteligencia emocional representa una de las estrategias potenciales (Bar-On, 1997; Mayer & Salovey, 1993) que evita y reduce en los alumnos apatía y aislamiento con las personas con las cuales conviven. Ambas situaciones, generan al alumno universitario modular su estrés emocional que permitirá estabilizar su estado de ánimo, aceptando y generando en él una integración y adaptación cultural. En este sentido, el estado emocional causará en los alumnos que aprovechen todas las áreas de oportunidad que se les presentan en ámbito internacional que marcará su desarrollo y desenvolvimiento académico y profesional.

De acuerdo con los estudios realizados por Othman y Muda (2018), los universitarios cuentan con un nivel moderado en el manejo de sus habilidades sociales y empatía y un alto nivel de autoconciencia. Sin embargo, el manejo de las emociones contribuye significativamente en la formación de un comportamiento tanto en la elección como en el desarrollo de su carrera profesional (Othman & Muda, 2018; Rodrigues, Jorge, & António, 2019) como de posgrado, considerando que el manejo de la inteligencia emocional y la inteligencia cultural ayudarán al universitario a desarrollar comportamientos que contribuyan al compromiso académico y con ello, lograr la satisfacción de profesional.

### 2.3. *Compromiso Académico*

Otros de los factores que han generado interés en los investigadores ha sido el compromiso, que ha sido relacionado con el trabajo y con el rendimiento individual (Ramsey & Lorenz, 2016). Sin embargo, el compromiso es un aspecto de dedicación, lealtad y apego a la institución educativa (Chen, 2017), misma que no solamente contribuye a alcanzar los resultados personales, sino también los de las instituciones universitarias (Sharma, 2015).

De acuerdo con Anthun e Innstrand (2016) y Chen (2017), el compromiso académico se define como la voluntad del estudiante en esforzarse considerablemente a favor de la universidad, promoviendo su creencia y aceptación de los objetivos y valores, así como el deseo de seguir manteniendo una relación con la institución educativa (Mowday, Steers, & Porter, 1979; Porter, Steers, Mowday, & Boulian, 1974). Es por ello que el compromiso académico es uno de los factores relevantes en la gestión de instituciones educativas de nivel superior (Chen, 2017).

Asimismo, Pineda-Báez, et al (2014) consideran que el compromiso académico es una característica personal influenciada por la experiencia, lo emocional (Ugarriza, 2001) y los enfoques culturales que muestran los estudiantes universitarios (Ang, Van-Dyne, Koh, & Ng, 2004). En este sentido, cuando los estudiantes tienen certeza que aprenderán y crecerán en conjunto con su Universidad. El nivel de compromiso del estudiante se potencializa (Bar-On, 1997) y con ello, las emociones sobre la institución educativa se relacionan fuertemente (Trivellas & Santouridis, 2016); por lo tanto, el compromiso de los estudiantes está definido por la fuerte creencia y aceptación de la universidad, así como por el deseo de mantener su relación y membresía con la institución universitaria (Chen, 2017; Daura & Durand, 2018).

De acuerdo con Ramsey y Lorenz (2016), el compromiso académico resulta ser uno de los constructos unidimensionales, que se mide a través de la disposición de ir más allá de lo que se espera, el grado de aprendizaje adquirido, el orgullo que siente el estudiante universitario al ser elegido y pertenecer en la universidad, su preocupación por la institución, así como el sentirse satisfecho por la carrera profesional de elección.

Considerando los hallazgos de los estudios realizados por Sheard y Golby (2007), el compromiso académico es un constructo que se relaciona significativamente con el rendimiento profesional. En este sentido, tanto el compromiso académico como la satisfacción profesional resultan ser factores que se relacionan cuando los estudiantes establecen metas, desarrollan y fortalecen habilidades profesionales a

través de la inteligencia emocional como cultural para alcanzar el éxito profesional (López-Lemus & De la Garza, 2018).

#### *2.4. Satisfacción Profesional*

De acuerdo con los estudios realizados bajo este constructo, los investigadores han relacionado la satisfacción profesional con la satisfacción académica y/o laboral debido a su relevancia y relación con los resultados obtenidos a través de diversos estudios enfocados con la satisfacción (Harrison, Newman, & Roth, 2006). En este sentido, la satisfacción profesional representa uno de los factores de gran envergadura en el ámbito académico debido a la importancia que ha tenido dentro de las universidades en la permanencia los estudiantes de universitarios (Wilkins-Yel, Roach, Tracey, & Yel, 2018).

La satisfacción profesional es considerada como el grado en el que el estudiante satisface sus expectativas en el progreso de su formación y adquisición de experiencia a través de su carrera profesional para enfrentarse a un mercado dinámico que requiere de profesionistas capacitados para dar una innovadora y rápida respuesta (Folgueiras, Luna, & Puig, 2013) y con ello, lograr sus metas personales y profesionales, ingresar de manera oportuna a un mercado laboral, tener áreas de oportunidad para su desarrollo profesional considerando ingresos económicos satisfactorios (Greenhaus, Parasuraman, & Wormley, 1990). De acuerdo con Coffman y Gilligan (2002), la poca satisfacción profesional en los alumnos genera desmotivación al programa académico elegido, mostrando en muchos de ellos, baja satisfacción por con la poca experiencia profesional, y con ello, les genera un área de oportunidad muy limitada en su desenvolvimiento profesional.

Ante lo señalado, la poca o nula satisfacción profesional representa uno de los constructos relacionados con el ausentismo, la baja temporal y/o definitiva del curso profesional elegido, como también, la desaparición de programas académicos por la falta de estudiantes (Lent, Singley, Sheu, Schmidt, & Schmidt, 2007). Pocos son los estudios que han analizado la satisfacción profesional como una de las variables resultado (Wilkins-Yel, Roach, Tracey, & Yel, 2018; Wilkins, et al., 2014) y resulta de interés su análisis en el ámbito educativo.

Lent, Singley, Sheu, Schmidt y Schmidt (2007) consideran que la satisfacción profesional está relacionada con la forma en que los alumnos disfrutaron los roles y experiencias académicas que contribuyeron al desarrollo profesional. Asimismo, representa un estado emocional proactivo que refleja una respuesta afectiva de un profesionista hacia una determinada experiencia que le da significado del éxito (Judge & Hurst, 2008; López-Lemus & De la Garza, 2018; Ramsey & Lorenz, 2016) basándose principalmente en el logro de metas y aspiraciones profesionales (Kumar & Dileep, 2006).

Una de las experiencias que promueven la satisfacción profesional radica en la movilidad académica internacional, debido a que, representa uno de los factores esenciales en potencializar la experiencias interculturales de los universitarios, logrando en ellos aprendizajes y experiencias académicas, laborales y sociales, a través del intercambio de programas con universidades en el extranjero que

contribuyen a generar nuevos métodos de trabajo promoviendo una visión globalizada (Barakat, Lorenz, Ramsey, & Cretoiu, 2015; POGEG, 2018),

La inteligencia cultural (Ahn & Ettner, 2013; Gonçalves, Cátia Sousa, Orgambidez-Ramos, & Scott, 2016) así como la inteligencia emocional (Bar-On, 1997; Ugarriza, 2001), resultan factores esenciales (Moon, 2010) para lograr la satisfacción profesional (Greenhaus, Parasuraman, & Wormley, 1990; Ramsey & Lorenz, 2016) a través de generar áreas de oportunidad laboral en el entorno donde se desenvuelven.

De acuerdo con Greenhaus, Parasuraman y Wormley (1990), la satisfacción académica es un constructo unidimensional medido a través de la satisfacción en relación con el logro de éxito alcanzado a través de un programa académico, como también, en el progreso que han alcanzado los estudiantes universitarios para lograr las metas profesionales en general, así como el avance de metas en ingresos y para el desarrollo de nuevas habilidades profesionales.

Por lo tanto, la satisfacción profesional resulta ser una variable de interés con la finalidad de analizar las habilidades e intereses en cuanto a la formación de los estudiantes universitarios (Wilkins, et al., 2014). Otro de los aspectos relevantes es la conjugación que se genera a través del compromiso académico (Ramsey & Lorenz, 2016), la inteligencia emocional (Bar-On, 1997) como también la inteligencia cultural (Ahn & Ettner, 2013) y con ello, lograr tener una satisfacción de vida (Lent, Taveira, Sheu, & Singley, 2009) académica y profesional.

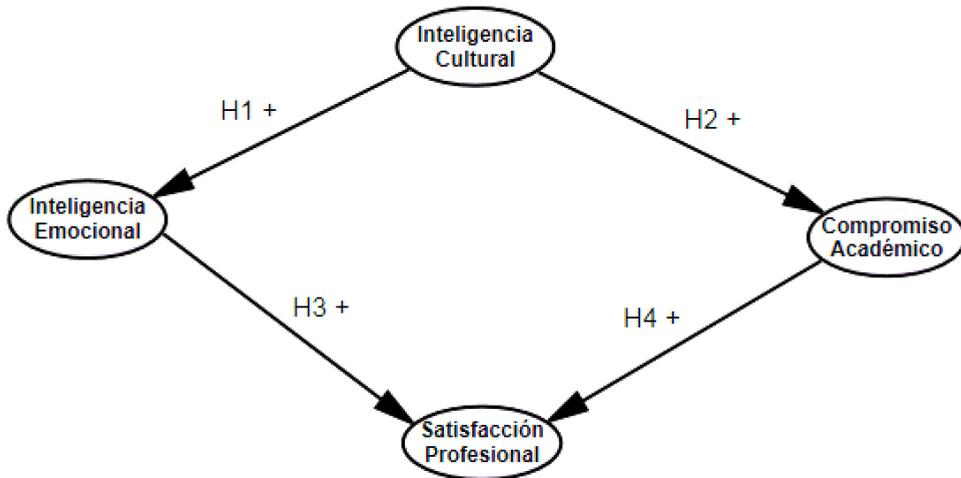
El objetivo principal de la presente investigación radica en analizar el grado de influencia de la inteligencia emocional, la inteligencia cultural y el compromiso académico con la satisfacción profesional de estudiantes de grado. De tal manera, que permita establecer recomendaciones para la implementación de cursos futuros a estudiantes de movilidad que les garantice desarrollarse en un contexto multicultural.

A partir de los objetivos planteados, se establecen las siguientes hipótesis:

H<sub>1</sub>: La inteligencia cultural influye positivamente sobre la inteligencia emocional de los alumnos de grado. H<sub>2</sub>: La inteligencia cultural influye positivamente sobre el compromiso académico de los alumnos de grado. H<sub>3</sub>: La inteligencia emocional influye sobre la satisfacción académica de los alumnos de grado. H<sub>4</sub>: el compromiso académico influye sobre la satisfacción profesional en los alumnos de grado.

Para evaluar las hipótesis señaladas anteriormente, se diseñó un modelo de ecuación estructural (SEM) hipotético, ver figura 1.

**Figura 1 Modelo estructural hipotético de las variables exógenas y endógena. Diseño propio.**



Nota. En la figura se muestra las hipótesis enumeradas conforme a su orden, mismas que, se establecen de la presente investigación.

### 3. Metodología

El marco metodológico del presente es un estudio fue cuantitativo y explicativo, debido a las características de medición que presentan las variables elegidas, mismas que pretenden, dar una visión general y aproximada a una determinada realidad, en este caso la inteligencia emocional, inteligencia cultural compromiso académico y satisfacción profesional de estudiantes universitarios de movilidad académica internacional del Estado de Guanajuato (México). Así como también fue observacional, ya que se pretendió describir el fenómeno, sin realizar ninguna intervención o manipular las variables que determinaron el proceso de la investigación. El tipo de estudio fue transversal, en razón al período y secuencia del estudio, para ello se aplicaron instrumentos en una sola ocasión, en un mismo momento a los sujetos del estudio, es decir, se realizó un corte en el tiempo durante los meses Abril – Junio del 2019, con la finalidad de obtener la información necesaria para el análisis y medición de las variables. En cuanto al periodo en que se desarrolló la presente investigación fue entre el mes de enero a agosto del 2019.

#### 3.1. Muestra

El tipo de muestreo fue no probabilístico intencional, debido a que se trató obtener el mayor número de participantes, en cuanto a los criterios de inclusión

de la muestra fueron estudiantes hombres y mujeres de universidades públicas y privadas en el Estado de Guanajuato, mismos que hayan participado en al menos una experiencia de movilidad académica internacional.

El marco de muestreo empleado en esta investigación fueron estudiantes universitarios que hayan tenido alguna movilidad académica internacional de universidades tanto públicas y privadas en el Estado de Guanajuato, México. Para lo cual, se diseñó una plataforma alojada a un servidor de internet donde los participantes ingresaron para contestar los instrumentos empleados para el análisis cuantitativo de la presente investigación. De manera que, se logró obtener una muestra de 212 estudiantes con experiencia de movilidad académica internacional, pertenecientes a 22 universidades tanto públicas como privadas, representando un porcentaje representativo del total de las universidades existentes en el Estado de Guanajuato.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) el sistema de clasificación de las instituciones de educación superior (IES) se clasifican de acuerdo con los propósitos de trabajo, conformando cuatro grupos: (1) Universitarios, (2) Tecnológicos, (3) Educación normal y, (4) otras instituciones (Galaz, 1998; Ortega & Casillas, 2014). De acuerdo con la clasificación establecida por la SEP y ANUIES. En este sentido, se estudiaron 22 universidades, de las cuales 7 universidades son públicas y 15 privadas, en cuanto a su clasificación de las IES, el 16 son de tipo universitarias y 6 tecnológicos que tienen programas de movilidad.

De acuerdo con los participantes universitarios en el presente estudio, el 8% (n=17) son estudiantes de universidades públicas mientras que el 46.7% (n=99) pertenecen a universidades privadas. Mientras que, el 40.1% (n=85) son estudiantes de tecnológicos públicos y el 5.2% (n=11) son estudiantes de un tecnológico privado. En este sentido, el 54.7% (n=116) de los estudiantes participantes corresponden a universidades públicas y privadas y el 45.3% (n=96) corresponden a estudiantes de institutos tecnológicos.

Asimismo, el 52.8% (n=112) fueron mujeres, mientras que el 47.2% (n=100) fueron hombres. En cuanto a la edad de los participantes, el 10.4% (n=22) tiene una edad de menor a 20 años, el 78.3% (n=166) cuenta con una edad de 21 a 25 años, el 8% (n=17) tiene una edad de 26 a 30 años, y finalmente, el 3.2% (n=7) tiene una edad de más de 30 años. En cuanto al grado de estudios de los sujetos, el 9% (n=19) cuenta con un nivel de estudios de bachillerato, el 85.8% (n=182), cuenta con un grado de estudios de nivel de licenciatura, mientras que, el 5.1% (n=11) tiene un nivel de estudios de posgrado. Cabe señalar que, se omitió cuestionar a los estudiantes participantes su área de conocimiento debido a que no se consideró como un factor importante para el análisis de los constructos del presente estudio.

Para el análisis de los datos obtenidos, se empleó el software estadístico SPSS v.21 y para la comprobación de las hipótesis establecidas, se desarrolló un modelo de ecuación estructural (SEM), a través del software estadístico Amos v.21

Asimismo, se procedió a realizar una correlación entre las variables latentes estudiadas. De esta manera, se demuestra que existe una relación positiva y significativa (Pearson, 1929; 1931; Bonett & Wright, 2000) entre las variables latentes: gestión del emprendimiento, innovación del producto y proceso, así como

el rendimiento empresarial, medida a través del coeficiente de correlación de Pearson, como se muestra en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Estadística descriptiva: promedios, desviación estándar, varianza y correlación de las variables

VARIABLES	Media	D.S.	Varianza	1	2	3	4
Inteligencia Emocional	3.91	0.39	0.15	1.000			
Inteligencia cultural	5.21	0.76	0.58	0.26**	1.000		
Compromiso Académico	3.78	0.60	0.37	0.25**	0.11	1.000	
Satisfacción Profesional	4.28	0.74	0.74	0.37**	0.05	0.51**	1.000

\*\* Correlación significativa al 0.01 Fuente: Elaboración Propia. Nota: En la tabla se muestran los estadísticos descriptivos, así como la correlación entre las variables latentes: inteligencia emocional, inteligencia cultural, compromiso académico y satisfacción profesional. En este sentido, se puede apreciar que las correlaciones (r) entre las variables son positivas y significativas ( $p < 0.001$ ), mismas que oscilan de entre 0.05 a 0.51 medidas a través del factor de correlación de Pearson (Pearson, 1931).

### 3.2. *Confiabilidad y Validez de Instrumentos*

De acuerdo con los análisis de las variables manifiestas de las variables latentes, no siguieron una distribución normal. Sin embargo, de acuerdo con Bollen y Stine (1992) y Hair et al. (2017) las técnicas de bootstrapping representan un método para llevar a cabo la corrección de normalidad, por un lado, problemas originados por el tamaño de muestra y por otro, que los datos no sigan una distribución normal. Asimismo, las técnicas de bootstrapping proporciona un valor de significancia ( $p$ ) sin asumir la normalidad de la muestra y corrige el valor probabilístico proporcionado por el método de máxima verosimilitud para contrastar el ajuste global (Davison & Hinkley, *Bootstrap Methods and Their Application*, 1997; Efron & Tibshirani, 1993; Hair J. , Hult, Ringle, & Sarstedt, 2017).

Para la validez de los instrumentos utilizados, se consideró la validez de constructo debido a que es el principal de los diferentes tipos de validez. En este sentido, «la validez de constructo es el concepto unificador que integra las consideraciones de validez de contenido y de criterio en un marco común para probar hipótesis acerca de relaciones teóricamente relevantes» (Messick, 1980, p. 1015). Asimismo, Cronbach (1984) considera que «la meta final de la validación es la explicación y comprensión y, por tanto, esto nos lleva a considerar que toda validación es validación de constructo» (p. 126).

### 3.3. *Inteligencia Emocional (EI)*

Para medir este constructo, se emplearon los factores (1) Intrapersonal, (2) interpersonal y (3) adaptabilidad, mismas que consideraron 12 ítems de la adaptación

de la escala de inteligencia emocional EQ-i para universitarios de Bar-On (1997) adaptada por López-Zafra, Pulido y Barrientos (2014). Los reactivos de esta escala tienen un formato tipo Likert con 5 puntos de repuesta, donde 1 representa «De acuerdo» y 5 «En desacuerdo». Para evaluar la confiabilidad de este instrumento se empleó el Alfa de Cronbach para las dimensiones intrapersonal ( $\alpha=0.82$ ), interpersonal ( $\alpha=0.79$ ) y adaptabilidad ( $\alpha=0.84$ ) así como también se calculó la consistencia interna del instrumento ( $\alpha=0.83$ ) mismas que resultaron satisfactorias (Cronbach, 1951; Hair J. , Hult, Ringle, & Sarstedt, 2017).

En cuanto a la validez de la escala, se desarrolló un análisis factorial confirmatorio (CFA) basado en López-Zafra, Pulido y Barrientos (2014) a través de un modelo de ecuación estructural bajo la técnica de Bootstrapping y el método de máxima verosimilitud (ML) por medio de un remuestreo de 1,000 Bootstraps. Para la validación del SEM, se consideró la prueba de Chi-cuadrado ( $\chi^2=251.71 / gl= 145$ ;  $p<0.001$ ), el índice comparativo de ajuste (CFI=.923), el índice de Tucker-Lewis (TLI=.909), Índice de la Aproximación de la raíz cuadrada del error cuadrático medio (RMSEA=.05) por lo que los índices de bondad y ajuste del modelo resultaron ser satisfactorios (Jöreskog & Sörbom, 1981; López-Lemus & Zavala, Validación del inventario de habilidades políticas de Ferris mediante análisis factorial de segundo orden, 2019; Rigdon, 1996). Asimismo, se comprobó la validez convergente a través de las cargas factoriales estandarizadas ( $\lambda$ ) de las variables observables mismas que fueron superiores a .40 (Hair J. , Hult, Ringle, & Sarstedt, 2017; Jöreskog & Sörbom, 1981) con un alto nivel de significancia. Ver Tabla 2.

**Tabla 2.** Cargas factoriales estandarizadas, alfa de Cronbach e índices de bondad de ajuste del instrumento de Inteligencia Emocional

<b>Inteligencia Emocional QE-i</b>	
<b>Variables Manifiestas</b>	<b>Carga Factorial (<math>\lambda</math>)</b>
<b>Variable Latente: Interpersonal</b>	
INT1. Soy sensible a los sentimientos de los demás	0.639**
INT2. Me preocupa lo que le pase a los demás	0.684**
INT3. Ayudo a la demás gente	0.772**
INT4. Comprendo como se sienten los demás	0.713**
INT5. Tengo buenas relaciones	0.428**
INT6. Las relaciones que tengo significan mucho para mi	0.400**
INT7. Mis amigos me tienen confianza al compartir sus ideas	0.432**
<b>Variable Latente: Adaptabilidad</b>	
ADP1. Resuelvo problemas fijándome en posibilidades	0.542**
ADP2. Pienso en alternativas ante las dificultades	0.711**
ADP3. Recopilo información en situaciones difíciles	0.758**
ADP4. Afronto dificultades paso a paso	0.795**
ADP5. Tengo una visión general de los problemas que se me presentan	0.729**

<b>Variable Latente: Intrapersonal</b>					
INP1. Puedo entender lo que me pasa					0.601**
INP2. Me es fácil expresar mis ideas					0.654**
INP3. Me es fácil describir mis sentimientos					0.533**
INP4. Me es fácil tomar decisiones					0.732**
INP5. Es fácil luchar por mis derechos					0.696**
INP6. He conseguido lograr mis metas					0.582**
INP7. Evito que las demás personas tomen decisiones por mi					0.533**
$\chi^2$	gl	CFI	TLI	RMSEA	$\alpha$ Cronbach
251.71	145	0.923	0.909	0.05	0.830

\*\* $p < 0.001$  Fuente: Basado en López-Zafra, Pulido y Barrientos (2014). Nota: En la tabla se muestra las cargas factoriales en 1º orden del constructo de inteligencia emocional. En este sentido las cargas factoriales de 1º orden la variable de la latente interpersonal oscilan de entre 0.400 a 0.772, en cuanto a la dimensión de adaptabilidad, las cargas factoriales oscilan de entre 0.542 a 0.795. Finalmente, las cargas factoriales correspondientes a la dimensión Intrapersonal oscilan de entre 0.533 a 0.732.

En este sentido, todas las cargas factoriales ( $\lambda$ ) de las variables manifiestas de la variable latente correspondiente a la inteligencia emocional, son positivas y significativas ( $p < 0.001$ ). De la misma forma, la consistencia interna del instrumento medida a través del Alfa de Cronbach ( $\alpha = 0.83$ ) resultó ser satisfactoria (Cronbach, 1951). En cuanto a los índices de bondad de ajuste del modelo ( $\chi^2 = 251.71$ ;  $gl = 145$ ;  $CFI = 0.923$ ;  $TLI = 0.909$ ;  $RMSEA = 0.05$ ) resultaron ser aceptables (Jöreskog & Sörbom, 1981; López-Lemus & Zavala, Validación del inventario de habilidades políticas de Ferris mediante análisis factorial de segundo orden, 2019; Rigdon, 1996)

### 3.4. Inteligencia Cultural

Para medir este constructo se empleó la escala de cultura inteligente de Ang, Van-Dyne, Koh y Ng (2004), Ang, Van-Dyne, Koh y Ng (2006) y Ang, et al. (2007) adaptada por MacNab y Worthley (2010). De este instrumento, se consideraron únicamente dos dimensiones (1) Metacognitivo y (2) Motivación debido a que en otros estudios se demuestra su importancia en la movilidad de estudiantes universitarios (Peng, Van Dyne, & Oh, 2015). La escala se conformó por un total de 9 ítems. La escala de innovación emplea una escala de Likert de 7 puntos, donde 1 representa «Fuertemente en desacuerdo» y 7 «Fuertemente de acuerdo». Para evaluar la confiabilidad de este instrumento se empleó el Alfa de Cronbach para la dimensión metacognitivo ( $\alpha = 0.83$ ) y la motivación ( $\alpha = 0.86$ ), así como del instrumento en general de la cultura inteligente ( $\alpha = 0.88$ ) mismas que resultaron ser satisfactorias (Cronbach, 1951; Hair et al., 2014).

En cuanto a la validez de la escala de innovación, se desarrolló un CFA en primer orden basado en MacNab y Worthley (2010), a través de un modelo de ecuación estructural. Para la validación del SEM, se consideraron los índices de bondad y ajuste del modelo ( $\chi^2 = 69.95$  /  $gl = 26$ ;  $CFI = 0.952$ ;  $TLI = 0.933$ ;  $RMSEA = 0.09$ ), por lo que resultaron ser satisfactorios (Bollen, 1989; Jöreskog & Sörbom, 1981; Muthén & Muthén, 1998-2007; Muthén, 2001, 2002; Rigdon, 1996). Asimismo, se comprobó la validez convergente a través de las cargas factoriales estandarizadas ( $\lambda$ ) de las variables observables mismas que fueron superiores a .40 (Hair J. , Hult, Ringle, &

Sarstedt, 2017; Jöreskog & Sörbom, 1981) con un alto nivel de significancia. Ver Tabla 3.

**Tabla 3.** Cargas factoriales estandarizadas, alfa de Cronbach e índices de bondad y ajuste del instrumento de Inteligencia Cultural

<i>Inteligencia Cultural</i>					
Variables Manifiestas					Carga Factorial ( $\lambda$ )
<b>Variable Latente: Metacognitivo</b>					
MC1. Estoy más consciente del conocimiento cultural que utilizo cuando interactué con personas con diferentes antecedentes culturales.					0.803**
MC2. Estoy más consciente del conocimiento cultural que aplico a las interacciones interculturales.					0.846**
MC3. Estoy mejor preparado para ajustar mi conocimiento cultural al interactuar con personas de una cultura que no me es familiar.					0.650**
MC4. Ahora es más probable que compruebe la precisión de mi conocimiento cultural al interactuar con personas de diferentes culturas.					0.687**
<b>Variable Latente: Motivación</b>					
MO1. Cuento con la capacidad de disfrutar y adaptarme en culturas que no me son familiares.					0.770**
MO2. Cuento con la confianza de socializar con personas en una cultura que no es familiar.					0.700**
MO3. Cuento con la confianza en acostumbrarme a las condiciones sociales en una cultura diferente.					0.802**
MO 4. Estoy seguro de poder lidiar mejor con el estrés de ajustarme a una cultura que es nueva para mí.					0.750**
MO 5. Disfruto de la interacción con personas de diferentes culturas.					0.723**
$\chi^2$	gl	CFI	TLI	RMSEA	$\alpha$ Cronbach
69.95	26	0.952	10.933	0.09	0.88

\*\* $p < 0.001$ . Fuente: Basado en Basado en Ang, et al. (2007) y MacNab y Worthley (2010). Nota: En la tabla se muestra las cargas factoriales en 1º orden del constructo de inteligencia cultural. En este sentido las cargas factoriales de 1º orden la variable de la latente metacognitivo oscilan de entre 0.650 a 0.846, en cuanto a la dimensión de motivación, las cargas factoriales oscilan de entre 0.700 a 0.802.

En este sentido, todas las cargas factoriales ( $\lambda$ ) de las variables manifiestas de la variable latente inteligencia cultural, son positivas y significativas ( $p < 0.001$ ). De la misma forma, la consistencia interna del instrumento medida a través del Alfa de Cronbach ( $\alpha = 0.88$ ) resultó ser satisfactoria (Cronbach, 1951). En cuanto a los índices de bondad de ajuste del modelo ( $\chi^2 = 69.95$ ;  $gl = 26$ ;  $CFI = 0.952$ ;  $TLI = 10.933$ ;  $RMSEA = 0.09$ ) resultaron ser aceptables (Jöreskog & Sörbom, 1981; López-Lemus & Zavala, 2019; Rigdon, 1996)

### 3.5. Compromiso Académico

Para medir este constructo se empleó el instrumento de compromiso académico de Ramsey y Lorenz (2016). Este instrumento está conformado por 6 ítems en la que emplea una escala de Likert de 7 puntos, que van de 1 «Fuertemente en

desacuerdo» a 7 «Fuertemente de acuerdo». Para evaluar la confiabilidad de este instrumento se empleó el Alfa de Cronbach ( $\alpha=0.76$ ) la cuales resultó satisfactorio (Cronbach, 1951; Hair et al., 2014).

En cuanto a la validez de la escala de innovación, se desarrolló un CFA en primer orden basado en Ramsey y Lorenz (2016), a través de un modelo de ecuación estructural. Para la validación del SEM, se consideraron los índices de bondad y ajuste del modelo ( $\chi^2=13.51 / gl= 6$ ; CFI=0.986; TLI=0.966; RMSEA=0.07), por lo que resultaron ser satisfactorios (Bollen, 1989; Jöreskog & Sörbom, 1981; Muthén & Muthén, 1998-2007; Muthén, 2001, 2002; Rigdon, 1996). Asimismo, se comprobó la validez convergente a través de las cargas factoriales estandarizadas ( $\lambda$ ) de las variables observables mismas que fueron superiores a .40 (Hair J. , Hult, Ringle, & Sarstedt, 2017; Jöreskog & Sörbom, 1981) con un alto nivel de significancia. Ver Tabla 4.

**Tabla 4.** Cargas factoriales estandarizadas, alfa de Cronbach e índices de bondad y ajuste del instrumento Compromiso Académico

<b>Compromiso Académico</b>					
<b>Variables Manifiestas</b>					<b>Carga Factorial (<math>\lambda</math>)</b>
CA1. Estoy dispuesto a esforzarme más allá de lo que normalmente se espera.					0.662**
CA2. Hablo de mis clases con mis compañeros como un gran tema para aprender.					0.643**
CA3. Me enorgullece decirle a los demás que estoy estudiando en esta universidad					0.801**
CA4. Estoy extremadamente contento de haber elegido esta universidad sobre otras opciones.					0.902**
CA5. Realmente me preocupo por la universidad					0.637**
CA6. Para mí, la carrera profesional es la mejor para estudiar.					0.716**
$\chi^2$	gl	CFI	TLI	RMSEA	$\alpha$ Cronbach
13.51	6	0.986	0.966	0.07	0.76

\*\* $p<0.001$ . Fuente: Basado en Ramsey y Lorenz (2016). Nota: En la tabla se muestra las cargas factoriales en 1º orden del constructo del compromiso académico. En este sentido las cargas factoriales oscilan de entre 0.637 a 0.902. En este sentido, todas las cargas factoriales ( $\lambda$ ) de las variables manifiestas del constructo compromiso académico, son positivas y significativas ( $p<0.001$ ). De la misma forma, la consistencia interna del instrumento medida a través del Alfa de Cronbach ( $\alpha=0.76$ ) resultó ser satisfactoria (Cronbach, 1951). En cuanto a los índices de bondad de ajuste del modelo ( $\chi^2=13.51$ ;  $gl=6$ ; CFI=0.986; TLI=0.966; RMSEA=0.07) resultaron ser aceptables (Jöreskog & Sörbom, 1981; López-Lemus & Zavala, Rigdon, 1996).

### 3.6. Satisfacción Profesional

Para medir este constructo se empleó la escala de satisfacción profesional por Greenhaus, Parasuraman y Wormley (1990). Este instrumento está conformado por 5 ítems en la que emplea una escala de Likert de 5 puntos, que van de 1 «Fuertemente en desacuerdo» a 5 «Fuertemente de acuerdo». Para evaluar la

confiabilidad de este instrumento se empleó el Alfa de Cronbach ( $\alpha=0.88$ ) la cuales resultó satisfactorio (Cronbach, 1951; Hair et al., 2014).

En cuanto a la validez de la escala de innovación, se desarrolló un CFA en segundo orden basado en Greenhaus, Parasuraman y Wormley (1990), a través de un modelo de ecuación estructural. Para la validación del SEM, se consideraron los índices de bondad y ajuste del modelo ( $\chi^2=6.05 / gl= 4$ ; CFI=0.997; TLI=0.992; RMSEA=0.04), por lo que resultaron ser satisfactorios (Bollen, 1989; Jöreskog & Sörbom, 1981; Muthén & Muthén, 1998-2007; Muthén, 2001, 2002; Rigdon, 1996). Asimismo, se comprobó la validez convergente a través de las cargas factoriales estandarizadas ( $\lambda$ ) de las variables observables mismas que fueron superiores a .40 (Hair J. , Hult, Ringle, & Sarstedt, 2017; Jöreskog & Sörbom, 1981) con un alto nivel de significancia. Ver Tabla 5.

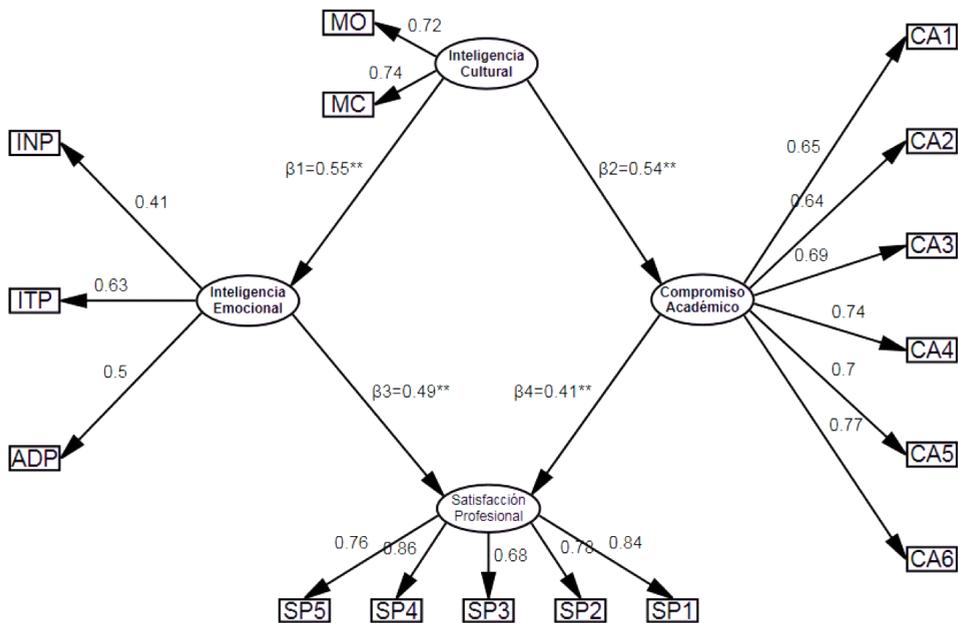
**Tabla 5.** Cargas factoriales estandarizadas, alfa de Cronbach e índices de bondad y ajuste del instrumento de Satisfacción Profesional

<b>Satisfacción Profesional</b>						
<b>VARIABLES MANIFIESTAS</b>						<b>Carga Factorial (<math>\lambda</math>)</b>
SP1. Estoy satisfecho con el éxito que he logrado en mi carrera.						0.843**
SP2. Estoy satisfecho con el progreso que he logrado para alcanzar mis metas profesionales generales.						0.795**
SP3. Estoy satisfecho con el progreso que he logrado para alcanzar mis metas de ingresos						0.662**
SP4. Estoy satisfecho con el progreso que he logrado para alcanzar mis metas de avance.						0.864**
SP5. Estoy satisfecho con el progreso que he logrado para alcanzar mis metas para el desarrollo de nuevas habilidades.						0.767**
$\chi^2$	gl	CFI	TLI	RMSEA	$\alpha$ Cronbach	
6.05	4	0.997	0.992	0.04	0.88	

\*\* $p<0.001$ . Fuente: Basado en Greenhaus, Parasuraman y Wormley (1990), Nota: En la tabla se muestra las cargas factoriales en 1° orden del constructo del compromiso académico. En este sentido las cargas factoriales oscilan de entre 0.662 a 0.864. En este sentido, todas las cargas factoriales ( $\lambda$ ) de las variables manifiestas de la variable latente satisfacción profesional, son positivas y significativas ( $p<0.001$ ). De la misma forma, la consistencia interna del instrumento medida a través del Alfa de Cronbach ( $\alpha=0.76$ ) resultó ser satisfactoria (Cronbach, 1951). En cuanto a los índices de bondad de ajuste del modelo ( $\chi^2=6.05$ ;  $gl=4$ ; CFI=0.997; TLI=0.992; RMSEA=0.04) resultaron ser aceptables (Jöreskog & Sörbom, 1981; López-Lemus & Zavala, 1996).

Para evaluar el modelo SEM hipotético puesto en cuestión, se consideraron los siguientes índices de bondad y ajuste: Chi-cuadrado ( $\chi^2=239.27 / gl= 99$ ), el Índice de Ajuste Comparativo (CFI = 0.909 y TLI=0.890), así como la Aproximación de la Raíz Cuadrada del Error Cuadrático Medio (RMSEA= 0.08) por lo que el modelo resultó ser absolutamente deseable y aceptable (Jöreskog & Sörbom, 1981; López-Lemus & Zavala, 2019; Rigdon, 1996).

**Figura 2.** Cargas estructurales estandarizadas del modelo SEM. Diseño propio.



**\*\***  $p < 0.001$ . Nota: En la figura se muestran las cargas estructurales estandarizadas de las variables exógenas sobre las endógenas y en base a las cargas ( $\beta$ ) se analizan cada una de ellas para evaluar las hipótesis establecidas en la investigación. En este sentido, todas las cargas estructurales son positivas y significativas. Por lo que se cuenta con evidencia estadística para afirmar que la inteligencia cultural influye positiva y significativamente sobre la inteligencia emocional ( $\beta_1=0.55$ ;  $p<0.001$ ) y el compromiso académico ( $\beta_2=0.54$ ;  $p<0.001$ ). Asimismo, la inteligencia emocional ( $\beta_3=0.49$ ;  $p<0.001$ ) ejerce una influencia positiva y significativa sobre la satisfacción profesional. De la misma manera, el compromiso académico ( $\beta_4=0.41$ ;  $p<0.001$ ) influye positiva y significativa sobre la satisfacción profesional. Ante los resultados obtenidos a través del SEM, se aceptan las hipótesis establecidas en la investigación.

Para evaluar las hipótesis establecidas en el presente estudio, se consideraron los resultados obtenidos a través del modelo SEM hipotético (ver figura 2). Asimismo, para evaluar la hipótesis  $H_1$ : La inteligencia cultural influye positivamente sobre la inteligencia emocional de los alumnos de grado del Estado de Guanajuato. Se consideró la carga estructural ( $\beta_1$ ) del modelo SEM. Por lo que, se cuenta con suficiente evidencia estadística para afirmar que la inteligencia cultural ( $\beta_1=0.55$ ;  $p<0.001$ ) influye positiva y significativamente sobre la inteligencia emocional. Por lo que, la hipótesis  $H_1$  es aceptada. En este sentido, la interacción de los alumnos de grado con respecto a otros de diferentes orígenes y contextos culturales influye en sus competencias y destrezas personales, emocionales y sociales que determinan las estrategias de afrontamiento y determinación para comprender y relacionarse con otras personas, así como la resolver problemas cotidianos. Este hallazgo contribuye a los resultados obtenidos por Darvishmotevali, Altinay y De Vita (2018), Jamshed y Majeed (2019) así como los de Moon (2010).

Para evaluar la hipótesis  $H_2$ : La inteligencia cultural influye positivamente sobre el compromiso académico de los alumnos de grado en el Estado de Guanajuato,

se consideró la carga estructural ( $\beta_2$ ). En base al peso estructural, se cuenta con suficiente evidencia para afirmar que la inteligencia cultural ( $\beta_2=0.54$ ;  $p<0.001$ ) influye positiva y significativamente sobre el compromiso académico de los alumnos de grado. En base a este análisis, se determina aceptar la hipótesis  $H_2$ . En este sentido, si los alumnos cuentan con una experiencia de movilidad internacional en donde promueva sus relaciones interpersonales con otros de diferentes orígenes y contextos potencializará su identificación y participación en el entorno educativo, generando en el alumno experiencia, autoeficacia y contar con una perspectiva intercultural en el ámbito educativo y laboral (MacNab & Worthley, 2010; Ramsey & Lorenz, 2016). Estos hallazgos contribuyen a los resultados de las investigaciones realizadas por Nguyen y Blanca (2018) así como los obtenidos por Presbitero y Attar (2018).

En cuanto a la evaluación de la hipótesis  $H_3$ : La inteligencia emocional influye sobre la satisfacción profesional de los alumnos de grado en el Estado de Guanajuato. Se consideró analizar la carga estructural ( $\beta_3$ ) del modelo SEM. En este sentido, se cuenta suficiente evidencia para afirmar que la inteligencia emocional ( $\beta_3=0.49$ ;  $p<0.001$ ) influye positiva y significativamente sobre la satisfacción profesional de los alumnos de grado en el estado de Guanajuato. Por lo que, se acepta la hipótesis  $H_3$ . En este sentido, las competencias y destrezas personales que determinan las estrategias para enfrentar y determinan la forma de comprender y relacionarse con otras personas como también, contar con las habilidades de resolver problemas influye en cumplimiento de metas o aspiraciones académicas relacionadas con la generación de habilidades de personalidad, experiencia, enfoques de aprendizaje intercultural académico y laboral, así como el desarrollo de la autoeficacia promoviendo en el alumno la persistencia académica y la disminución del ausentismo como el abandono del programa educativo elegido (López-Zafra, Pulido, & Barrientos, 2014; Ramsey & Lorenz, 2016). Estos hallazgos apoyan a los resultados obtenidos por Ahmed, Asim y Pellitteri (2019), Cazan y Năstasă (2015) así como los de Dimitrijević, Marjanovića y Dimitrijević (2018).

Finalmente, para evaluar la hipótesis  $H_4$ : El compromiso académico influye sobre la satisfacción profesional en los alumnos de grado del Estado de Guanajuato, se consideró analizar la carga estructural ( $\beta_4$ ) del modelo de ecuación estructural hipotético. De acuerdo con el análisis de la carga, se cuenta con evidencia estadística para afirmar que el compromiso académico influye ( $\beta_4=0.41$ ;  $p<0.001$ ) positiva y significativamente sobre la satisfacción académica de los estudiantes de grado en el estado de Guanajuato. En este sentido, la hipótesis  $H_4$  es aceptada. Por tanto, la identificación y participación del alumno de grado en el entorno educativo promoverá en el cumplimiento de los objetivos académicos a través de generar habilidades, experiencias vinculadas con el intercambio intercultural tanto académico como laboral. Estos hallazgos contribuyen a los resultados de las investigaciones realizadas por Cohen y Baruth (2017), Duffy, Douglass y Autin (2015) así como los obtenidos por Wilkins-Yel, Roach, Tracey y Yel (2018).

## **4. Conclusiones**

Los resultados del presente estudio son de gran relevancia debido a que, primeramente, no se cuenta con estudios realizados con estas variables bajo un contexto mexicano. En segundo lugar, los hallazgos de la presente investigación demostraron un fuerte apoyo en cuanto a carácter de validez de constructo, así como también en la medición de la consistencia interna de la inteligencia cultural, la inteligencia emocional, el compromiso académico así como la satisfacción académica fueron consistentes con los hallazgos de estudios previos realizados por Bar-On (1997), Greenhaus, Parasuraman y Wormley (1990), López-Zafra, Pulido y Barrientos (2014), MacNab y Worthley (2010) así como Ramsey y Lorenz (2016).

Uno de los principales hallazgos obtenidos en la presente investigación radica en la influencia que ejerce al contar y promover los conocimientos adquiridos a través de los usos y costumbres de comportamiento, idioma, contextualización y la forma de negociar de manera competitiva y cooperativa (Caputo, Ayoko, Amoo, & Menke, 2019), como también, la forma de hacer negocios en un contexto multicultural, la adquisición y apropiación de generar habilidades tanto personales como emocionales que contribuirán a la generación de estrategias para enfrentar y determinar la solución de problemas. Estos hallazgos, contribuyen a los encontrados por Caputo, Ayoko, Amoo, y Menke (2019), Chen (2017), Darvishmotevali, Altinay y De Vita (2018) así como los obtenidos por Nozaki (2018).

Otro de los hallazgos relevantes radica en la experiencia que adquieren de los alumnos universitarios a través de la movilidad internacional, en la que, promueve el desenvolvimiento interpersonal en ámbitos culturales diferentes al del estudiante. En este sentido, la inteligencia cultural (Ang, et al., 2007) es uno de los factores que influirá en la motivación del estudiante en esforzarse a favor de la universidad, promoviendo su aceptación de los objetivos, creencias y valores, como también, el deseo de seguir teniendo una relación estrecha con la universidad a través de la identificación y apropiación del alumno con la institución educativa.

Por lo tanto, el alumno debe adquirir y lograr ampliar sus conocimientos y habilidades en la interacción intercultural, generar la confianza a las condiciones sociales, desarrollar su capacidad de disfrutar y adaptarse a una cultura diferente al del alumno universitario para generar su compromiso (Ramsey & Lorenz, 2016) con la institución educativa. Estos hallazgos, aportan a los estudios realizados por Ahmed, Asim y Pellitteri (2019), Kashania, Azimi y Vaziri (2012), Nguyen y Blanca (2018) así como los de Presbitero y Attar (2018).

Otro de los hallazgos relevantes está enfocado en el desarrollo de habilidades interpersonales en las que se promueve la interacción, la confianza, la generación de redes personales de otras culturas, mismas que, promoverá el logro de objetivos establecidos por la movilidad cultural a través del desarrollo de nuevas habilidades interpersonales, adquiriendo nuevos aprendizajes y experiencias educativas, laborales y sociales que se generan a través de la movilidad internacional de los programas educativos, generando una visión globalizada. Este hallazgo contribuye a los estudios realizados por Cazan y Năstasă (2015), Nordin (2011), Yin, Huang y Chen (2019) así como los resultados obtenidos por Vărășteanu y Iftime (2013).

Finalmente, el compromiso resulta ser uno de los factores esenciales en los alumnos universitarios debido a que genera dedicación, lealtad a la Universidad contribuyendo al logro de objetivos personales como también a los de la institución educativa, a través del esfuerzo constante del alumno, promoviendo en todo momento, la aceptación de una relación fuertemente vinculada con la Universidad. En este sentido, el compromiso académico es uno de los factores fundamentales para lograr la satisfacción profesional a través del desarrollo de capacidades y habilidades que permitirán al alumno universitario enfrentar retos bajo un enfoque internacional, adquiriendo conocimientos necesarios para desenvolverse como profesionista en empresas multinacionales e inclusive en contextos internacionales. Estos resultados apoyan a los estudios realizados por Cohen y Baruth (2017), Duffy, Douglass y Autin (2015), Sharma (2019) así como los obtenidos por Wilkins-Yel, Roach, Tracey y Yel (2018).

Cabe señalar que, en la actualidad las Universidades públicas y privadas no han considerado a la inteligencia cultural, así como a la inteligencia emocional como factores estratégicos que permitan lograr en el alumno universitario desarrollar capacidades y habilidades emocionales que puedan enfrentar nuevos retos bajo contextos internacionales. Es necesario promover estos conceptos para desarrollar el compromiso académico del estudiante y sobre todo una satisfacción profesional al momento de desenvolverse como profesionista en empresas multinacionales establecidas en México o en cualquier parte del mundo.

En este sentido, los resultados de este estudio son relevantes, debido a que contribuye en la promoción de intercambio académico y con ello, lograr el éxito de los indicadores de alcance de las Universidades, al satisfacer las necesidades que el sector empresarial multinacional exige en un mercado globalizado y altamente competitivo. Asimismo, contribuyen en potencializar los indicadores del Plan Estatal de Desarrollo Guanajuato proyectado al 2040 (GEG, 2018; POGEG, 2018; SDSyH, 2019), referentes a la educación, competitividad, innovación y desarrollo tecnológico, así como creación y desarrollo de la empresa y generación empleo.

## 5. Limitaciones del Estudio

Una de las limitaciones que se afrontó en el desarrollo de la presente investigación, se enfoca en la poca participación de estudiantes universitarios que hayan tenido alguna movilidad académica internacional de universidades en la región del estado de Guanajuato, México. Si bien Guanajuato representa uno de los estados de la República Mexicana, misma que se caracteriza por promover la movilidad internacional en los alumnos de universitarios (POGEG, 2018) aún se tienen áreas de oportunidad para lograr en ellos una satisfacción académica y con ello posicionar a los alumnos de movilidad internacional en el sector productivo (SDSyH, 2019) en el que se desarrolla la economía del estado (GEG, 2018). Es ineludible enfatizar en la prudencia en la comprensión de los resultados de una manera particular a una realidad equivalente a centros educativos universitarios de gran tamaño, debido a que las universidades o tecnológicos pequeños no tienen programas de movilidad. La reivindicación intelectual para estudios futuros radica en ampliar la población estudiada durante periodos de tiempo, así como en otros

estados del país para la comparación y evaluación de las barreras, prácticas, métodos y herramientas de gestión de conocimiento en la educación universitaria.

## 6. Agradecimientos

Se hace un agradecimiento a las Universidades de adscripción de los investigadores, la Universidad de Guanajuato, al Instituto Tecnológico de Celaya, a la Universidad Iberoamericana León, al Departamento de Apoyo a la Investigación y al Posgrado de la Universidad de Guanajuato, Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP) por brindarnos las facilidades para que el presente artículo fuera posible. Asimismo, un profundo agradecimiento a las instituciones educativas públicas y privadas del estado de Guanajuato, México; que colaboraron en la participación de la presente investigación.

## 7. Referencias

- Ahmed, Z., Asim, M., & Pellitteri, J. (2019). Emotional intelligence predicts academic achievement in Pakistani management students. *The International Journal of Management Education*, 17(2), 286-293. doi:10.1016/j.ijme.2019.04.003.
- Ahn, M., & Ettner. (2013). Cultural intelligence (CQ) in MBA curricula. *Multicultural Education & Technology Journal*, 7(1), 4-16. doi: 10.1108/17504971311312591.
- Alam, A., & Ahmad, M. (2018). The role of teachers' emotional intelligence in enhancing student achievement. *Journal of Asia Business Studies*, 12(1), 31-43. doi: 10.1108/JABS-08-2015-0134.
- Ang, S., & Van Dyne, L. (2008). *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement and Application*. Routledge.
- Ang, S., & Van Dyne, L. (2015). *Handbook of cultural intelligence*. Routledge.
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K., Templer, K., Tay, C., & Chandrasekar, N. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance. *Management and Organization Review*, 3(3), 335-371. doi: 0.1111/j.1740-8784.2007.00082.x.
- Ang, S., Van-Dyne, L., & Koh, C. (2006). Personality correlates of the four factor model of cultural intelligence. . *Group and Organizational Management*, 31(1), 100-123. doi: 0.1177/1059601105275267.
- Ang, S., Van-Dyne, L., Koh, C., & Ng, K. (2004). *The measurement of cultural intelligence*. New Orleans, LA.
- Anthun, K., & Innstrand, S. (2016). The predictive value of job demands and resources on the meaning of work and organizational commitment across different age groups in the higher education sector. *Journal of Higher Education Policy & Management*, 38(1), 53-67. doi: 10.1080/1360080X.2015.1126890.

- Barakat, L., Lorenz, M., Ramsey, & Cretoiu, S. (2015). Global managers: An analysis of the impact of cultural intelligence on job satisfaction and performance. *International Journal of Emerging Markets*, 10(4), 781-80. doi: 10.1108/IJoEM-01-2014-0011.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bollen, K., & Stine, R. (1992). Bootstrapping Goodness-of-Fit Measures in Structural Equation Models. *Sociological Methods & Research*, 21, 205-229. doi: 10.1177/0049124192021002004.
- Bonett, D., & Wright, T. (2000). Simple size requirements for estimating Pearson, Kendall and Sperman correlations. *Psichometrika*, 65(1), 23-28. doi: 10.1007/BF02294183.
- Caputo, A., Ayoko, O., Amoo, N., & Menke, C. (2019). The relationship between cultural values, cultural intelligence and negotiation styles. *Journal of Business Research*, 99, 23-36. Doi: 10.1016/j.jbusres.2019.02.011.
- Cazan, A., & Năstasă, L. (2015). Emotional Intelligence, Satisfaction with Life and Burnout among University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180(5), 1574-1578. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.02.309.
- Chen, Y. (2017). The relationships between brand association, trust, commitment, and satisfaction of higher education institutions. *International Journal of Educational Management*, 31(7), 973-985. doi: 10.1108/IJEM-10-2016-0212.
- Coffman, D., & Gilligan, T. (2002). Social support, stress, and self-efficacy: Effects on students' satisfaction. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 4(1), 53-66. doi: 10.2190/BV7X-F87X-2MXL-2B3L.
- Cohen, A., & Baruth, O. (2017). Personality, learning, and satisfaction in fully online academic courses. *Computers in Human Behavior*, 72, 1-12. doi: 10.1016/j.chb.2017.02.030.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and internal structure of test. *Psychometrika*, 16, 297-335. doi: 10.1007/BF02310555.
- Cronbach, L. (1984). *Essentials of psychological testing (1a-5a edición)*. New York: Harper.
- Darvishmotevali, M., Altinay, L., & De Vita, G. (2018). Emotional intelligence and creative performance: Looking through the lens of environmental uncertainty and cultural intelligence. *International Journal of Hospitality Management*, 73, 44-54. doi: 10.1016/j.ijhm.2018.01.014.
- Daura, F., & Durand, J. (2018). ¿Cuán Involucrado Estoy? Un Estudio Exploratorio Sobre El Compromiso Académico Y La Orientación Temporal En Estudiantes Argentinos. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 26, 73-96.

- Davison, A., & Hinkley, D. (1997). *Bootstrap Methods and Their Application*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Davison, A., & Hinkley, D. (1997). *Bootstrap Methods and Their Application*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Dimitrijević, A., Marjanovića, Z., & Dimitrijević, A. (2018). Whichever intelligence makes you happy: The role of academic, emotional, and practical abilities in predicting psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 132(1), 6-13. doi: 10.1016/j.paid.2018.05.010 .
- Duffy, R., Douglass, R., & Autin, K. (2015). Career adaptability and academic satisfaction: Examining work volition and self efficacy as mediators. *Journal of Vocational Behavior*, 90. Pp. 46-54. doi: 10.1016/j.jvb.2015.07.007.
- Earley, P., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford University Press.
- Efron, B., & Tibshirani, R. (1993). *An Introduction to the Bootstrap*. New York: Chapman Hall.
- Ellis, R., & Ryan, J. (2005). Emotional intelligence and positive psychology: therapist tools for Entrepreneurial training/coaching clients to move beyond emotional relief. *Annals of the American Psychotherapy Association*, 8(3), 42-43.
- Folgueiras, P., Luna, E., & Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157.
- Frye, C., Bennett, R., & Caldwell, S. (2006). Team Emotional Intelligence and Team Interpersonal Process Effectiveness. *American Journal of Business*, 21(1), 49-58. Doi: 10.1108/19355181200600005.
- Galaz, F. (1998). Sobre la clasificación de las instituciones mexicanas de educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 106(27), 1-21.
- GEG. (2018). *Plan Estatal de Desarrollo Guanajuato 2040. Construyendo el futuro*. Guanajuato, Gto: 1ra Ed. Gobierno del Estado.
- Gonçalves, G., Cátia Sousa, M., Orgambídez-Ramos, J., & Scott, P. (2016). Cultural intelligence and conflict management styles. *International Journal of Organizational Analysis*, 24(4), 725-742. doi: 0.1108/IJOA-10-2015-0923.
- Greenhaus, J., Parasuraman, S., & Wormley, W. (1990). Effects of race on organization experiences, job performance evaluation, and career outcomes. *Academy of Management Journal*, 33(1), 64-86. doi: 10.2307/256352.
- Hair, J., Hult, G., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2017). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling*. (PLS-SEM). 2nd Ed. Sage: Thousand Oaks.

- Hair, J., Hult, G., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2017). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*. 2nd Ed. Sage: Thousand Oaks.
- Harrison, D., Newman, D., & Roth, P. (2006). How important are job attitudes? Meta-analytic comparisons of integrative behavioral outcomes and time sequences. *Academy of Management Journal*, 49(2), 305-325. doi: 10.5465/amj.2006.20786077.
- Harrison, N. (2012). Investigating the impact of personality and early life experiences on intercultural interaction in internationalised universities. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(2), 224-237. doi: 10.1016/j.ijintrel.2011.03.007.
- IMCO. (2018). *Índices de Competitividad Estatal y Urbana: ¿Ahora con quien me enojo?. Herramientas de exigencia ciudadana*. CDMX: IMCO.
- Jamshed, S., & Majeed, N. (2019). Relationship between team culture and team performance through lens of knowledge sharing and team emotional intelligence. *Journal of Knowledge Management*, 23(1), 90-109. doi: 10.1108/JKM-04-2018-0265.
- Jordan, P., & Troth, A. (2011). Emotional intelligence and leader member exchange. *Leadership & Organization Development Journal*, 32(3), 260-280. doi: 10.1108/01437731111123915.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1981). *LISREL: Analysis of linear structural relationships by maximum likelihood and least squares methods*. Chicago, IL.: National Educational Resources.
- Judge, T., & Hurst, C. (2008). How the rich (and happy) get richer (and happier): Relationship of core self-evaluations to trajectories in attaining work success. *The Journal of Applied Psychology*, 93(4), 849-863. doi: 10.1037/0021-9010.93.4.849.
- Kashania, F., Azimi, A., & Vaziri, S. (2012). Relationship between Emotional Intelligence and Educational Achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 1270-1275. Doi: 10.1016/j.sbspro.2012.12.061.
- Kumar, P., & Dileep, P. (2006). Academic life satisfaction scale (ALSS) and its effectiveness in predicting academic success (ERIC Document Reproduction Service No. ED491869). *ERIC database*, pp. 1-15.
- Lent, R., Singley, D., Sheu, H., Schmidt, J., & Schmidt, L. (2007). Relation of social cognitive factors to academic satisfaction in engineering student. *Journal of Career Assessment*, 15, 87-97. doi: 10.1177/1069072706294518.
- Lent, R., Taveira, M., Sheu, H., & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 190-198. doi: 10.1016/j.jvb.2008.12.006.

- Li, M., Mobley, W., & Kelly, A. (2016). Linking personality to cultural intelligence: An interactive effect of openness and agreeableness. *Personality and Individual Differences*, 89, 105-110. doi: 10.1016/j.paid.2015.09.050.
- López-Lemus, J., & De la Garza, M. (2018). Technology and organizational learning influential factors on professional satisfaction in undergraduate residents. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 1-23. doi: 10.15517/aie.v18i2.33167.
- López-Lemus, J., & Zavala, M. (2019). Validación del inventario de habilidades políticas de Ferris mediante análisis factorial de segundo orden. En Vargas, D., *Aspectos metodológicos para la investigación social: Modelos de ecuaciones estructurales* (pp. 153-175). Ciudad de México: UNAM.
- López-Zafra, E., Pulido, M., & Barrientos, P. (2014). EQI-VERSIÓN CORTA (EQI-C) Adaptación y validación al español del EQ-i en universitarios. *Boletín de Psicología*, 21-36.
- Maamari, B., & Majdalani, J. (2019). The effect of highly emotionally intelligent teachers on their students' satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 33(1). 179-193. doi: 10.1108/IJEM-11-2017-0338.
- MacNab, B., & Worthley, R. (2010). Individual characteristics as predictors of cultural intelligence development: The relevance of self-efficacy. *International Journal of Intercultural Relations*, 36, 62-71. doi: 10.1016/j.ijintrel.2010.12.001 .
- Mayer, J., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442. doi: 10.1016/0160-2896(93)90010-3.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P., & Sluyter, D., *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp. 3-31). Basic Books, New York, NY.
- Messick, S. (1980). Test validity and ethics of assessment. *American Psychologist*, 35, 1012-1027. doi: 10.1037//0003-066X.35.11.1012.
- Moon, T. (2010). Emotional intelligence correlates of the four-factor model of cultural intelligence. *Journal of Managerial Psychology*, 25(8), 876-898. doi: 10.1108/02683941011089134.
- Mowday, R., Steers, R., & Porter, L. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224-247. doi: 10.1016/0001-8791(79)90072-1.
- Moyano, M., Taberner, C., Melero, R., & Trujillo, H. (2015). Spanish version of the cultural intelligence scale (CQS)/Versión española de la escala de inteligencia cultural (EIC). *Revista de Psicología Social*, 30(1), 182-216. doi: 10.1080/02134748.2014.991520.

- Nguyen, A., & Blanca, J. (2018). Short term, big impact? Changes in self-efficacy and cultural intelligence, and the adjustment of multicultural and monocultural students abroad Author links open overlay panel. *Journal of Intercultural Relations*, 66, 119-129. doi: 10.1016/j.ijintrel.2018.08.001.
- Nordin, N. (2011). The Influence Of Emotional Intelligence, Leadership Behaviour And Organizational Commitment On Organizational Readiness For Change In Higher Learning Institution. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 129-138. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.11.217.
- Nozaki, Y. (2018). Cross-cultural comparison of the association between trait emotional intelligence and emotion regulation in European-American and Japanese populations. *Personality and Individual Differences*, 130, 150-155. doi:10.1016/j.paid.2018.04.013.
- Nunes, I., Felix, B., & Prates, L. (2017). Cultural intelligence, cross-cultural adaptation and expatriate performance: a study with expatriates living in Brazil. *Revista de Administração*, 52(3), 219-232.
- Ortega, J., & Casillas, M. (2014). Repensar la clasificación de las Instituciones de Educación Superior en México, una propuesta CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 213-25.
- Othman, N., & Muda, T. (2018). Emotional intelligence towards entrepreneurial career choice behaviours. *Education + Training*, 60(9), 953-970. doi: 10.1108/ET-07-2017-0098.
- Pearson, E. (1929). Some notes on sampling tests with two variables. *Biometrika*, 21, 337-360. doi: 10.2307/2332565.
- Pearson, E. (1931). The test of significance for the correlation coefficient. *Journal of the American Statistical Association*, 26, 128-134. doi: /10.1080/01621459.1931.10503208.
- Peng, A., Van Dyne, L., & Oh, K. (2015). The influence of motivational cultural intelligence on cultural effectiveness based on study abroad: The moderating role of participant's cultural identity. *Journal of Management Education*, 39(5), 572-596. Doi: 10.1177/1052562914555717.
- Pervaiz, S., Ali, A., & Asif, M. (2019). Emotional intelligence, emotional labor strategies and satisfaction of secondary teachers in Pakistan. *International Journal of Educational Management*, 33(4), 721-733. doi: 10.1108/IJEM-12-2017-0350.
- Pineda-Báez, C., Bermúdez-Aponte, J., Rubiano-Bello, A., Pava-García, N., Suárez-García, R., & Cruz-Becerra, F. (2014). Compromiso estudiantil y desempeño académico en el contexto universitario colombiano. *RELIEVE*, 20(2), 1-20. DOI: 10.7203/relieve.20.2.4238.

- POGEG. (2018). *Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Guanajuato: Reglas de Operación del Programa de Movilidad Académica del Estado de Guanajuato para el ejercicio Fiscal 2019*. Guanajuato, Gto.: Gobierno del Estado de Guanajuato.
- Porter, L., Steers, R., Mowday, R., & Boulian, P. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *The Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603-609. Doi:10.1037/h0037335.
- Presbitero, A., & Attar, H. (2018). Intercultural communication effectiveness, cultural intelligence and knowledge sharing: Extending anxiety-uncertainty management theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 67, 35-43. Doi: 10.1016/j.ijintrel.2018.08.004.
- Ramsey, J., & Lorenz, M. (2016). Exploring the Impact of Cross- Cultural Management Education on Cultural Intelligence, Student Satisfaction, and Commitment. *Academy of Management Learning & Education*, 15(1), 79-99. <http://dx.doi.org/10.5465/amle.2014.0124> .
- Rigdon, E. (1996). CFI versus RMSEA: A comparison of two fit indexes for structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 3(4), 369-379. doi: 10.1080/10705519609540052.
- Rodrigues, A., Jorge, F. P., & António, P. (2019). The contribution of emotional intelligence and spirituality in understanding creativity and entrepreneurial intention of higher education students. *Education + Training*, 61(7/8), 870-894. doi: 10.1108/ET-01-2018-0026.
- SDSyH. (4 de 09 de 2019). *Secretaría de Desarrollo Social y Humano del Estado de Guanajuato*. Obtenido de Programa Movilidad Académica del Estado de Guanajuato: <https://portalsocial.guanajuato.gob.mx/programa-social/programa-movilidad-academica-del-estado-de-guanajuato>
- Sharma. (2015). Organizational commitment among faculty members in India: a study of public and private technical schools. *Global Business & Organizational Excellence*, 34(5), 30-38. doi: 10.1002/joe.21624.
- Sharma, R. (2019). Cultural Intelligence and Institutional Success: The Mediating Role of Relationship Quality. *Journal of International Management*, 25(3). 100665. doi: 0.1016/j.intman.2019.01.002.
- Sheard, M., & Golby, J. (2007). Hardiness and undergraduate academic study: The moderating role of commitment. *Personality and Individual Differences*, 43(3), 579-588.
- Sternberg, R. (2000). *Handbook of intelligence*. Cambridge University Press.
- Thomas, D., Elron, E., Stahl, G., Ekelund, B., Ravlin, E., Cerdin, J., & Maznevski, M. (2008). Cultural intelligence: Domain and assessment. *International Journal of Cross Cultural Management*, 8(2), 123-143. Doi: 10.1177/1470595808091787.

- Trivellas, P., & Santouridis, I. (2016). Job satisfaction as a mediator of the relationship between service quality and organizational commitment in higher education: an empirical study of faculty and administration staff. *Total Quality Management & Business Excellence*, 27(2), 169-183. doi: 10.1080/14783363.2014.969595.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4, 129-160. .
- Vărășteanu, C., & Iftime, A. (2013). The Role of the Self-esteem, Emotional Intelligence, Performance Triad in Obtaining School Satisfaction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1830-1834. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.10.125.
- Ward, C., Fischer, R., Zaid, F., & Hall, L. (2009). The convergent, discriminant, and incremental validity of scores on a self-report measure of cultural intelligence. *Educational and Psychological Measurement*, 69(1), 85-105. doi: 10.1177/0013164408322001.
- Wilkins, K., Santilli, S., Ferrari, L., Nota, L., Tracey, T., & Soresi, S. (2014). The relationship among positive emotional dispositions, career adaptability, and satisfaction in Italian high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 85(3), 329-338. doi: 10.1016/j.jvb.2014.08.004.
- Wilkins-Yel, K., Roach, C., Tracey, T., & Yel, N. (2018). The effects of career adaptability on intended academic persistence: The mediating role of academic satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 108, 67-77. Doi: 10.1016/j.jvb.2018.06.006.
- Yin, H., Huang, S., & Chen, G. (2019). The relationships between teachers' emotional labor and their burnout and satisfaction: A meta-analytic review. *Educational Research Review*, 28. 100283. doi: 10.1016/j.edurev.2019.100283.
- Young, R., Valach, L., & Collin, A. (2002). A contextual explanation of career. En D. Brown, & Associates (Eds), *Career Choices and Development* (pp. 206-25). San Francisco, CA: 4th ed., Jossey-Bass.