UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS JURÍDICAS Y EMPRESARIALES

TESIS DOCTORAL

LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES Y LA INTENCIÓN EMPRENDEDORA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. EL EFECTO DEL ECOSISTEMA EMPRENDEDOR DEL TECNOLÓGICO DE MONTERREY

Realizada por: **DELIA LIZETTE HUEZO PONCE**

Dirigida por: LÁZARO RODRÍGUEZ ARIZA Y VIRGINIA FERNÁNDEZ PÉREZ
(UNIVERSIDAD DE GRANADA)

Escuela de Doctorado de la Universidad de Cantabria
Santander 2018

Con amor a Karen y Diana,
porque son las estrellas que hacen brillar mi alma.

AGRADECIMIENTOS

Agradecer es una de las palabras más importantes que tengo en mi vida, porque las lecciones han sido profundas y los regalos hermosos. Por esto, en esta tesis doctoral agradezco a Dios y a todos mis seres queridos que me acompañaron, especialmente a ti abuelita.

Mi respeto y gratitud a mis directores el Dr. Lázaro Rodríguez y la Dra. Virginia Fernández que con su gentileza, sabiduría y apoyo durante estos años han hecho de mí una mejor persona. Reconozco también el apoyo de todos mis profesores durante los estudios doctorales, especialmente a la Dra. Ma. Concepción López quién fue mi tutora en este programa doctoral. Así como a los profesores Dra. Ana Serrano, Dra. Ma. del Mar Fuentes, Dra. Ana Bojica, Dr. Ricardo Hernández, Dr. Francisco Somohano, Dra. Andrea Pérez, Dr. Ladislao Luna, Dra. Maribel Guerrero y Dra. Paloma Gallurt. Agradezco al Dr. Javier Martínez y al Dr. Sergio Ortíz por su seguimiento y perseverancia para esta colaboración de programas doctorales.

Un agradecimiento muy especial quiero dar a personas muy importantes para mí y que fueron relevantes para lo que he logrado. Un esfuerzo especial y de estímulo recibí por parte de Dra. Margarita Orozco, Dra. Lucía Rodríguez, Dr. Jose Manuel Saiz-Alvarez, Dr. Carlos Sánchez y Dr. Jaime Amsel, que compartieron conmigo su invaluable tiempo y disposición. También una profunda gratitud para la Mtra. Fabiola López y el Dr. Mauricio Ramírez que, gracias a su generosidad, gestiones y tiempo, me apoyaron al abrir las puertas de las instituciones en las que laboran.

En el Tecnológico de Monterrey, me siento agradecida con personas que estuvieron conmigo de manera incondicional. En particular, al Dr. Edgar Muñíz por el gran apoyo, confianza y motivación en todo este proceso. Agradezco al Dr. Mario Adrián Flores porque lo encontré en momentos claves y con sus palabras me hizo retomar la fuerza que tiene un ave fénix. A la Dra. María Elena Vázquez, por su confianza y ayuda a enfocarme. Un especial

agradecimiento al Dr. Mark Wood, Mtra. Adriana Encinas y Mtro. Igor Ojeda por su apoyo en lo profesional y su amistad que me dieron para continuar. Muchas gracias Mtro. Alfredo Ozawa porque sabías encausarme en mi ser, Lic. Gabriela Ulloa porque tu brazo y apoyo hizo el proceso más ligero, Lic. Letty Laguna porque estuviste siempre, y a todos mis queridos compañeros que con sus palabras de aliento y apoyo hicieron que confiara en mí.

Porque siempre confiaron y estuvieron ahí, gracias a mis amigos de todas las latitudes y zonas horarias, en particular a Lic. Angel de Amor Hernández, Mtra. Marina Vargas y Mtro. Edgar Hernández. En España, todo mi agradecimiento a Lic. Marcela Pérez, porque me abrazaste cuando lo necesité. Gracias a mis amigos en Granada por su compañía y cercanía.

De manera especial reconozco con gratitud los comentarios, conversaciones y asesorías del Dr. Icek Ajzen y Dr. Peter Schmidt, así como las palabras de aliento de la Dra. Rachel Ajzen. Dr. Guillermo Levinton porque tu ausencia y presencia fue un acompañamiento cada día.

Gracias Dr. Thomas Schøtt porque estuviste y estás aquí, por tu presencia y cercanía, por empujarme y darme fuerza, por tu escucha y aliento, por tu abrazo y calidez; porque todo esto hizo que mis emociones se encausaran y las palabras llegaran.

También un agradecimiento muy cariñoso por la presencia generosa y de apoyo de mis hermanos Edith Huezo, Fausto Huezo y Katy Huezo, así como de mis cuñados, sobrinos, tíos, primos y toda mi querida familia extendida.

Por estas palabras plasmadas, un reconocimiento especial y con todo mi corazón, por su incondicional presencia amorosa y paciente a mis amadas hijas Karen Avila y Diana Avila, y a mis padres que siempre nos acompañaron a ellas y a mí en todo el camino. A ustedes Fausto Huezo y Lupita Ponce.

ÍNDICE

ÍNDICE 7
ÍNDICE DE FIGURAS 10
ÍNDICE DE TABLAS 12
Capítulo 1. Introducción 15
1.1. Interés y justificación de la investigación 15
1.2. Objetivos de la investigación 19
1.3. Metodología 20
1.3.1. Procedimientos de investigación 20
1.3.2. Procedimientos de análisis 21
1.4. Estructura de la tesis doctoral 22
PARTE I 27
MARCO TEÓRICO 27
Capítulo 2. La intención emprendedora como predictor del comportamiento entre universitarios 29
2.1. La intención emprendedora y sus modelos 31
2.2. La Teoría del Comportamiento Planeado (TPB) 37
2.3. Componentes de la TPB: aplicación al emprendimiento 39
2.3.1. La actitud hacia el comportamiento 40
2.3.2. La norma subjetiva 44
2.3.3. El control sobre el comportamiento percibido: la autoeficacia y el control percibido 48
Capítulo 3. Las competencias emocionales como impulsoras del emprendimiento 53
3.1. Inteligencia emocional y competencias emocionales 54
3.2. La importancia de la inteligencia emocional y las competencias emocionales 60
3.3. Componentes de la inteligencia emocional y las competencias emocionales 65
3.4. Las dimensiones de las competencias emocionales conforme a Goleman 70
3.5. Las competencias emocionales y la educación en emprendimiento 75
Capítulo 4. El fenómeno emprendedor en contextos de ecosistemas emprendedores universitarios 83
4.1. Modelos de ecosistemas universitarios de emprendimiento 85
4.2. Ecosistemas emprendedores universitarios en México: Guadalajara 106

4.2.1. La educación superior en México y su relación con los ecosistemas emprendedores 106

4.2.2. La educación superior en Jalisco y su relación con el ecosistema emprendedor 108

PARTE II 119

APORTACIONES 119

Capítulo 5. Modelo Teórico de Configuración de la Intención Emprendedora en Universitarios en el Estado de Jalisco (México) (Modelo CIEU) 121

5.1. Hipótesis de partida 121

5.1.1. El planteamiento de las hipótesis del modelo general 123

5.1.2. Análisis comparativo del modelo entre la universidad privada y pública y el efecto temporal en la universidad privada: Guadalajara (Jalisco, México) 137

5.2. Propuesta teórica del modelo CIEU 143

Capítulo 6. Validación empírica del modelo CIEU 145

6.1. Desarrollo del trabajo de campo 145

6.1.1. Forma de elaboración del cuestionario 145

6.1.2. Constructos e ítems seleccionados para la investigación 147

6.1.3. Población de estudio 149

6.2. Validez de instrumentos de medida (integrada y por tipo de universidad) del estudiante universitario de Guadalajara, Jalisco 155

6.2.1. Obtención de datos del modelo general 156

6.2.2. Resultados 156

6.3. Validación con ecuaciones estructurales del modelo propuesto 186

6.3.1. Multidimensionalidad y unidimensionalidad 186

6.3.2. Análisis y validación conjunta del modelo propuesto para la configuración de la intención emprendedora y los componentes de las competencias emocionales 193

6.3.3. Estimación del modelo de intención y competencias emocionales entre estudiantes universitarios: Modelo general 209

6.3.4. Estimación del modelo de intención y competencias emocionales entre estudiantes universitarios: análisis multigrupo en universidad privada y universidad pública 214

6.3.5. Estimación del modelo de intención y competencias emocionales entre estudiantes universitarios: análisis multigrupo permaneciendo un tiempo en un ecosistema emprendedor universitario 218

Capítulo 7. Conclusiones 229

7.1. Sobre la intención emprendedora y las competencias emocionales entre estudiantes universitarios 238

7.2. Sobre el modelo multigrupo de la configuración en la intención emprendedora y las competencias emocionales entre estudiantes universitarios 243

7.3. Sobre el modelo multigrupo de la configuración en la intención emprendedora y las competencias emocionales permaneciendo un tiempo en un ecosistema emprendedor 247

7.4. Sobre la configuración de la intención emprendedora en los universitarios mexicanos 249

7.5. Limitaciones 252

7.6. Futuras líneas de investigación 253

Referencias 255

Anexo 316

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo Shapero-Krueger. 34
Figura 2. Configuración integrada de los Modelos Albert Shapero (1984) y el TPB (Ajzen, 1991) de la Intención Emprendedora. 36
Figura 3. Relaciones de los componentes del modelo del TPB entre ellos, con la intención y con el comportamiento. 38
Figura 4. Consideraciones para la acción humana en el modelo TPB. 49
Figura 5. Modelo de Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test para adultos (MSCEIT). 67
Figura 6. Adaptación de las competencias emocionales hacia la intención emprendedora siendo del modelo de Padilla-Meléndez et al., 2014. 70
Figura 7. Modelo de Ecosistemas Emprendedores Universitarios (MEEU). 86
Figura 8. Submodelos de ecosistemas emprendedores según Boh et al. (2016). 89
Figura 9. Modelo de adopción A "De abajo hacia arriba". 91
Figura 10. Modelo de adopción B "De arriba hacia abajo". 92
Figura 11. Modelo ACE: Un modelo para acelerar el emprendimiento colegial. 104
Figura 12. Conformación del Ecosistema Emprendedor Jalisco según REDJAL. 109
Figura 13. Modelo general teórico de la configuración de las competencias emocionales y la intención emprendedora. 137
Figura 14. Modelo teórico de la configuración de la intención emprendedora entre universitarios CIEU. 143
Figura 15. Proceso de análisis estadístico para la validación de las escalas. 155
Figura 16. Campo de estudio de la muestra general de estudiantes universitarios. 158
Figura 17. Campo de estudio según el tipo de universidad privada y pública. 158
Figura 18. Estudio del género de alumnos en muestra completa. 159
Figura 19. Género de alumnos por tipo de universidad. 160
Figura 20. Frecuencia y porcentaje de la edad en la muestra de estudiantes universitarios. 161
Figura 21. Edad por grupos según tipo de universidad. 162
Figura 22. Estudiantes universitarios locales y foráneos. 163
Figura 23. Estudiantes universitarios locales y foráneos por tipo de universidad privada y universidad pública. 163
Figura 24. Nivel de estudios alcanzado por el padre en muestra total. 165
Figura 25. Nivel de estudios alcanzado por el padre en la universidad privada y pública. 165
Figura 26. Nivel de estudios alcanzado por la madre en muestra total. 167
Figura 27. Nivel de estudios alcanzado por la madre por tipo de universidad privada y pública. 167
Figura 28. Ocupación del padre en muestra total. 169
Figura 29. Ocupación del padre por tipo de universidad privada y pública. 169
Figura 30. Ocupación de la madre en muestra total. 171
Figura 31. Ocupación de la madre por tipo de universidad privada y pública. 171
Figura 32. Modelo de medida de la escala de intención emprendedora y competencias emocionales para la muestra integrada. 199
Figura 33. Modelo de medida de la escala de intención emprendedora y competencias emocionales para la universidad privada. 200

Figura 34. Modelo de medida de la escala de intención emprendedora y competencias emocionales para la universidad pública. 201
Figura 35. Estimación de resultados del modelo teórico (N=1690). 211
Figura 36. Coeficientes de trayectoria reportado para subgrupos universidad privada / universidad pública N-privada = 888 / N-pública =802. 217
Figura 37. Coeficientes de trayectoria reportado para subgrupos 2014 "sin efecto" / 2017 "con efecto" N- sin efecto = 888 / N-con efecto = 217. 225

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Competencias emocionales seleccionadas por Richmond et al. (2004) conforme a los dominios que propone Goleman, Boyatzis y McKee (2002). 63
Tabla 2. Resumen de las cuatro mayores perspectivas de la inteligencia emocional conforme a McLaughlin (2012). 66
Tabla 3. Resumen de las cuatro dimensiones de las emociones de Wong y Law (2002) conforme a Ngah et al. (2016). 69
Tabla 4. Comparación de competencias emocionales en los modelos de Goleman (1998) y, Goleman, Boyatzis y McKee (2002). 75
Tabla 5. Universidades que forman parte de los componentes del ecosistema emprendedor conforme a Berrios (2015). 110
Tabla 6. Campo de estudio de universidad privada y pública. 157
Tabla 7. Estudio de género de los encuestados en muestra total y por universidad privada y pública. 159
Tabla 8. Grupos de edad en la muestra total, universidad privada y pública. 161
Tabla 9. Alumnos nacidos en el estado de Jalisco que estudian en las universidades de la región y alumnos nacidos fuera del estado de Jalisco. 162
Tabla 10. Nivel de estudios alcanzado por el padre de la universidad privada y pública. 164
Tabla 11. Nivel de estudios de la madre de la universidad privada y pública. 166
Tabla 12. La ocupación del padre en muestra total, y por tipo de universidad privada y pública. 168
Tabla 13. La ocupación de la madre en muestra total, y por tipo de universidad privada y pública. 170
Tabla 14. Estadísticos descriptivos de la escala de medida de intención emprendedora. 173
Tabla 15. Estadísticos descriptivos de la escala de medida de Actitud hacia el emprendimiento. 174
Tabla 16. Estadísticos descriptivos de la escala de medida de NS percibida. 175
Tabla 17. Estadísticos descriptivos de la escala de medida de autoeficacia. 177
Tabla 18. Estadísticos descriptivos de la escala de la Consciencia de uno mismo. 178
Tabla 19. Estadísticos descriptivos de la escala de la autorregulación. 180
Tabla 20. Estadísticos descriptivos de la escala de la Motivación. 181
Tabla 21. Estadísticos descriptivos de la escala de la empatía. 183
Tabla 22. Estadísticos descriptivos de la escala de las habilidades sociales. 185
Tabla 23. Resultados del análisis factorial exploratorio multidimensional aplicado a los ítems de la escala del modelo de intención. 187
Tabla 24. Resultados del análisis factorial exploratorio multidimensional aplicado a los ítems de la escala de las competencias emocionales. 189
Tabla 25. Resultados del análisis factorial exploratorio unidimensional aplicado a los ítems de la escala del modelo de intención. 190
Tabla 26. Resultados del análisis factorial exploratorio unidimensional aplicado a los ítems de la escala de las competencias emocionales. 192
Tabla 27. Alfas de Cronbach, correlación del ítem a la escala total, y fiabilidad interna de escala y subescalas para la intención emprendedora. 194

Tabla 28. Alfas de Cronbach y correlación del ítem a la escala total de acuerdo con el tipo de universidad. 195
Tabla 29. Alfas de Cronbach y correlación del ítem a la escala total para las competencias emocionales para muestra total y por tipo de universidad. 196
Tabla 30. Correlaciones entre las subescalas de la intención emprendedora en la muestra total entre los constructos del modelo. 202
Tabla 31. Correlaciones entre las subescalas de la intención emprendedora en la muestra de la universidad privada entre los constructos del modelo. 203
Tabla 32. Correlaciones entre las subescalas de la intención emprendedora en la muestra de la universidad pública entre los constructos del modelo. 204
Tabla 33. Correlaciones de los ítems con las subescalas de las competencias emocionales para la muestra integrada. 205
Tabla 34. Correlaciones de los ítems con las subescalas de las competencias emocionales para la universidad privada. 206
Tabla 35. Correlaciones de los ítems con las subescalas de las competencias emocionales para la universidad pública. 207
Tabla 36. Ítems de escala de intención emprendedora y competencias emocionales conforme a resultados en AVE y CR de análisis factorial confirmatorio. 208
Tabla 37. AVE y CR de análisis factorial confirmatorio. 209
Tabla 38. Resultados de modelo estructural (directos, indirectos y efectos totales). Efectos de norma subjetiva, actitud, autoeficacia y competencias emocionales en la intención emprendedora. 213
Tabla 39. Invariabilidad del modelo de medida. Grupos por tipo de universidad. ... 215

Capítulo 1
Introducción

A manera de introducción abordaremos el interés del tema y la justificación que nos mueve a la realización de esta tesis doctoral. Así mismo, expondremos los objetivos que abordaremos, la metodología y la estructura que seguimos en este proceso.

1.1. Interés y justificación de la investigación

La etapa universitaria es un momento en el que el ser humano se encuentra en la cúspide del desarrollo cognitivo y profesional para su vida futura, su comunidad, su país y su región. Es en esta etapa en donde la fuerza de la juventud permite mover montañas y crear nuevas oportunidades con visión a largo plazo. De ahí que, en la etapa universitaria, en cualquier país, es donde encontraremos a una juventud en construcción de su inteligencia emocional y cognitiva, así como con apertura y con la capacidad de identificar nuevas oportunidades. La actitud de estos jóvenes es lo que va a ocasionar que su intención se convierta en acción.

La inteligencia emocional se considera un importante actor en el desarrollo de los jóvenes y juega un papel significativo a lo largo de la vida del ser humano. Esta inteligencia emocional ha llevado a ver las oportunidades laborales y la creación de empresas con nuevas perspectivas.

No solo la inteligencia cognitiva marca la vida profesional, sino que el entorno, como ecosistema, juega un papel importante. De ahí la importancia de entender qué es y cómo se compone, así como de tomar en consideración la cultura y las circunstancias de las regiones, la situación familiar, la educación y la ocupación.

Adicionalmente, es importante considerar que los contextos emprendedores son diferentes en regiones anglosajonas con relación a las latinoamericanas. El proceso de desarrollo de la

capacidad emprendedora en una región, según la OCDE, se determina por dos elementos principales: la presencia de la educación dirigida hacia el emprendimiento y los flujos migratorios que los extranjeros profesionales cualificados traen a los países (Arruda, Nogueira y Costa, 2013). Así mismo, la cultura es el telón de fondo de todos los elementos de un ecosistema emprendedor, y afecta directamente a sus operaciones y al crecimiento. Las preferencias y características del comportamiento de las personas a favor o en contra del emprendimiento deben ser evaluadas, además de que debe considerarse a la educación emprendedora de una manera sutilmente diferente.

Latinoamérica es una de las regiones del mundo que es reconocida por su origen hispano, diversidad y riqueza de recursos naturales, así como por todo el potencial de la gente que vive en esta región. Sin embargo, es una zona que también tiene grandes desafíos en todos los niveles de desarrollo de los países. A nivel macro, la región ha tenido subidas y bajadas en las últimas décadas y aún no termina de despegar su crecimiento económico y social. En su población existen grandes disparidades en la distribución de la riqueza, y la pobreza es una constante. Por ello, se han desarrollado iniciativas provenientes de distintos sectores para mejorar la calidad de vida de sus habitantes: desde programas de subsidios, mayores apoyos a la educación, inversión en infraestructura y programas para atracción de inversión extranjera directa, entre muchos otros (Lagunes-Toledo, Solano-Méndez, Herrar Avilés, San Martín-Reyna y González-Tamayo, 2014).

Latinoamérica es reconocida por haber disfrutado de casi una década de crecimiento continuo e inclusivo. Sin embargo, la región se encuentra en un cruce de caminos, en donde debe enfrentarse a los agitados acontecimientos globales y a las transformaciones regionales. Latinoamérica presenta tasas de crecimiento que se están frenando, agravadas por presiones macroeconómicas externas, la caída de precios de las materias primas y una baja tasa de ahorro; todo esto puede poner en riesgo las ganancias sociales y provocar el descontento político. Por otro lado, la región está entrando en una nueva fase del comercio internacional y está siendo testigo de acontecimientos históricos políticos que tendrán un impacto regional y global. Se ve que en la región se deberán de aprovechar sus fortalezas en el impulso de la diversificación económica y la innovación (Schwab y Sala-i-Martin, 2016).

El propósito de esta investigación es abordar el estudio de la intención emprendedora desde una nueva perspectiva y en un contexto que se debe seguir estudiando. Consideramos que es una oportunidad estudiar al emprendimiento como una contribución para los países latinoamericanos, en particular en México. En este entorno, de acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en el 2015, el trabajo asalariado correspondía al 63% (población ocupada) y el salario promedio por hora fue equivalente a 2 dólares (unos 1,8 euros). Estamos hablando de que, además de no ser suficiente el empleo, éste es en su mayoría de mala calidad y con salarios no equitativos (Haro, Álvarez y Álvarez, 2016). Desde la perspectiva económica, la opción que surge ante esta problemática es fomentar el desarrollo de actividades que permitan subsanar esos factores de la actividad laboral. Una de las propuestas que los países han tomado como alternativa para estos descalabros económicos es el fomento al emprendimiento. Particularmente, se sabe que Latinoamérica y el Caribe es la región en que existe mayor actividad emprendedora entre jóvenes, pero en áreas que no son tecnológicas sino de comercio al detalle y ventas; aunque hay actividad emprendedora, esta no significa que sea de alto valor económico y social, siendo en su mayoría (46%) de autoempleo (Herrington y Kew, 2017).

Los sistemas de educación superior en Latinoamérica aún se están construyendo para ofrecer mejores oportunidades de estudio. Dentro de los sistemas de educación universitarios latinoamericanos existe una clasificación de los mismos para saber el nivel de sofisticación que tienen para ofrecer educación de calidad (Maldonado-Maldonado, 2015). Esto permite observar que existe mucho por trabajar para que estos sistemas universitarios mejoren y ofrezcan educación de calidad a los miles de jóvenes que asisten a sus aulas. Puesto que estos estudiantes eventualmente ejercerán su profesión, el prepararlos en el camino puede llevarnos a un mejor mañana en nuestros entornos.

La carrera profesional que estos universitarios decidan tener abre las puertas para que el emprendimiento sea una de esas opciones. De acuerdo con el Global Entrepreneurship Monitor (GEM) (Herrington y Kew, 2017), dos terceras partes de la población adulta en países que son considerados que se mueven por eficiencia (como son la mayoría de los países latinoamericanos), consideran que empezar una empresa es una buena elección de carrera.

Es así como los estudiantes universitarios se encuentran en un momento de ebullición intelectual y emocional. El saber cómo orientar a estos jóvenes permitirá que encuentren los mejores caminos para el logro de sus proyectos. De lo contrario, toda esa energía efervescente de la juventud puede desviarse de un propósito digno.

Esa orientación que se debe dar al alumno puede hacerse desde un planteamiento cognitivo, en donde, a través de los procesos internos de los individuos, se fomente una intención que llevará a un comportamiento. Por esta razón, parte del propósito de esta tesis doctoral es conocer si esos procesos cognitivos fomentan o inhiben la intención de emprender en universidades de la ciudad de Guadalajara, México.

Sabemos que la intención a través de variables cognitivas se ha estudiado anteriormente. En nuestro caso, el modelo teórico que nos interesa por su solidez es el de Ajzen (1991). Sin embargo, también sabemos que esa solidez ha llevado a que el modelo sea muy utilizado y que el aplicarlo en un contexto diferente no necesariamente suponga una contribución al conocimiento.

Por ello, entendiendo que este modelo es cognitivo, nos interesa entrar más allá de las capacidades internas de los individuos, lo que nos llama la atención, en tanto que la juventud es una etapa llena de energía y sentimientos. Así, se buscará identificar si desde la perspectiva de la inteligencia emocional encontramos respuestas que nos puedan dar planteamientos que permitan proponer a la educación universitaria y emprendedora. Para este planteamiento, consideramos que las competencias emocionales son la mejor opción, puesto que pueden aportar a este modelo teórico. Con estos intereses y queriendo dar respuestas a problemáticas que observamos, hemos planteado en este estudio algunas preguntas de investigación: ¿Cuál es la aportación teórica más importante en el tema de intención emprendedora? ¿Las competencias emocionales de jóvenes universitarios afectan en la intención de querer emprender? ¿El estudiante de determinados ecosistemas emprendedores universitarios posee ciertos niveles de competencias emocionales que afectan a su intención de emprender? ¿Cuáles son los factores que influyen en la intención emprendedora de los universitarios en México?

1.2. Objetivos de la investigación

Las preguntas de investigación planteadas nos hacen establecer objetivos para poder dar respuestas a lo largo de esta tesis doctoral. El objetivo general de esta propuesta está enfocado a que, a través de una versión modificada de la Teoría del Comportamiento Planeado de Ajzen (1991), podamos analizar las competencias emocionales y su influencia en la configuración de las intenciones emprendedoras de alumnos en diferentes tipos de ecosistemas emprendedores universitarios, particularmente analizando el caso del Tecnológico de Monterrey como la universidad privada de estudio.

Para el desarrollo de este objetivo general, nos hemos planteado cuatro objetivos particulares.

1. Aportar conocimientos sobre los elementos que pueden influir a que un individuo, en un determinado entorno universitario, genere una intención de emprender.
2. Conocer si las competencias emocionales afectan a los procesos cognitivos en la intención de emprender, en un universo de jóvenes universitarios en una región determinada.
3. Estudiar si las competencias emocionales afectan a los procesos cognitivos de diferente manera según el tipo de universidad en que un joven universitario estudie.
4. Ofrecer implicaciones prácticas para la mejora de programas en emprendimiento que coadyuven a la promoción de la capacidad emprendedora y de autoempleo de los universitarios.

1.3. Metodología

1.3.1. Procedimientos de investigación

Esta investigación tuvo dos fases, que se hacen corresponder con cada una de las partes en que se divide esta tesis. La primera fase fue la revisión del marco teórico en que se fundamenta esta tesis. La segunda, consistió en la consecución de las aportaciones que tuvo esta investigación.

En concreto, en la primera fase de este estudio se hizo una revisión bibliográfica y del marco teórico planteado para el modelo central y las variantes que decidimos incorporar; de este conocimiento se derivó el planteamiento de las hipótesis. Se hizo una investigación sobre el modelo central que queremos trabajar, así como de sus variantes a través del estudio de las competencias emocionales y de la situación de los ecosistemas emprendedores universitarios, en la cual se hace un planteamiento de un modelo teórico para identificar, según el entorno y las circunstancias de las universidades, en qué tipo de circunstancias se pueden encontrar para seguir una ruta de crecimiento. El planteamiento de las hipótesis de esta tesis, está basado en el marco teórico trabajado.

La segunda fase en el proceso de investigación se concreta en las aportaciones significativas que genera esta investigación. Esta fase requirió la contrastación de las hipótesis que apoyen a contestar nuestras preguntas de investigación. Una vez generadas las hipótesis, se planteó un modelo teórico CIEU en el que se configura la relación de nuestras variables de estudio. El modelo teórico tuvo como elemento central el modelo de la Teoría del Comportamiento Planeado (TPB) de Ajzen (1991) y la incorporación de las competencias emocionales que originalmente planteó Goleman (1998), Cherniss y Goleman (2005), y posteriormente Fernández-Pérez, Montes-Merino, Rodríguez-Ariza y, Alonso García (2017). A partir de esto, se diseña el instrumento de aplicación para el modelo CIEU. Se seleccionaron dos muestras para resolver las hipótesis propuestas. La primera muestra se conformó inicialmente por 1690 jóvenes universitarios de tres universidades de la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG), México. Estos estudiantes están inscritos en más de 20 licenciaturas e

ingenierías y son alumnos que proceden de preparatorias privadas y públicas tanto de Jalisco como de otras partes del país o el extranjero. El levantamiento de datos se hizo entre los años 2014 y 2015.

A su vez, estas universidades fueron agrupadas en dos tipos. El Tecnológico de Monterrey, campus Guadalajara representó a la universidad privada. La Universidad de Guadalajara (UdeG), a través de su campus Centro Universitario de Ciencias Económicas y Administrativas (CUCEA) y el Instituto Tecnológico Superior en el campus Zapopan (ITS Zapopan), representaron a la universidad pública. Su agrupamiento nos permitió hacer un segundo estudio incorporando las diferencias entre los tipos de universidades utilizando un análisis multigrupo. Las muestras fueron de 888 estudiantes de la universidad privada y 802 estudiantes en la universidad pública.

El primer paso que se desarrolló fue la confiabilidad y la validación de las escalas construidas en el modelo. Después se determinó el modelo estructural requerido para evaluar la relación de causa que se propuso. Se analizaron los efectos directos e indirectos para poder entender las implicaciones de las especificaciones de los modelos.

La segunda muestra fue de 217 alumnos del Tecnológico de Monterrey que en promedio han permanecido 3 años dentro del ecosistema emprendedor universitario. El levantamiento de datos se hizo a finales del 2017. Se siguió el proceso de confiabilidad y validación de las escalas. Esta muestra se contrastó con la muestra de 888 estudiantes que fue recolectada en el 2014 en la misma institución. Se cumplió con todo el proceso estadístico para la comparación de muestras, así como una revisión de descriptivos.

1.3.2. Procedimientos de análisis

De manera general, este proyecto se hizo a través de una investigación estructurada de tipo explicativa. La finalidad fue probar un modelo teórico del modelo de la TPB (Ajzen, 1991) modificado, incorporando las competencias emocionales y en diferentes tipos de

universidades, así como permanenciendo un tiempo. Se utilizaron herramientas estadísticas de univariabilidad y multivariabilidad para el análisis de los datos cuantitativos. Finalmente, es un estudio llevado a través de un análisis de modelo de ecuaciones estructurales, se identificó si a los estudiantes universitarios conforme al tipo de ecosistema emprendedor universitario les favorece que sus competencias emocionales afecten a la intención de emprender.

Los datos fueron analizados a través de pruebas utilizando el software SPSS. Se revisaron desviaciones estándar y correlaciones entre las variables mostradas. Así mismo, se utilizó el software AMOS para el desarrollo de los resultados.

Para el análisis cuantitativo, primero se validó el instrumento de medida (integrado y por tipo de universidad del estudiante). El proceso que se siguió, requirió revisar la validez de los instrumentos de medida, un análisis descriptivo de las variables y una validación con ecuaciones estructurales del modelo propuesto. Todos los resultados obtenidos en esta fase permitieron tener una visión amplia desde una perspectiva científica sobre los resultados obtenidos. Los resultados que se generaron dieron pie para que se generaran discusiones y conclusiones relevantes que aportan al conocimiento.

1.4. Estructura de la tesis doctoral

Conforme a las preguntas de investigación y los objetivos que perseguimos en este estudio, la estructura de esta tesis doctoral está conformada por siete capítulos. A continuación, se presenta una breve descripción que muestra el contenido de cada capítulo.

Capítulo 1

De manera general, en este capítulo se explica el interés y justificación de lo que lleva a realizar esta investigación. También se hace un planteamiento general de lo que queremos mostrar a lo largo de esta tesis. Se hacen las preguntas de investigación y se mencionan los

objetivos que se buscan alcanzar a lo largo de la investigación. La metodología llevada en este proceso de investigación es explicada de manera breve.

Capítulo 2

Este capítulo está centrado en comprender lo que son las intenciones emprendedoras, y en conocer los modelos que existen. Además, se profundiza en el tema de la teoría de la acción razonada (Ajzen, 1985), la cual es predecesora de la TPB (Ajzen, 1991). Es así que se estudian con más detalle los componentes de este modelo de intención enfocando al conocimiento existente en la aplicación al emprendimiento.

Capítulo 3

El desarrollo de este capítulo es fundamental para entender la propuesta de lo que se quiere lograr a lo largo de esta investigación. En este capítulo se busca entender lo que son las competencias emocionales y como consideramos que son impulsoras del emprendimiento. El capítulo trata de dar una explicación de la diferencia que existe entre inteligencia emocional y competencias emocionales, así como comprender la importancia que tiene el estudio de las mismas. El capítulo termina entendiendo como las competencias emocionales afectan al emprendimiento de una manera general, hasta llegar a su aplicación dentro de la educación y qué es lo que se ha hecho en los temas que preocupan a esta investigación.

Capítulo 4

El capítulo cuatro presenta dar una propuesta al fenómeno emprendedor universitario a través de un modelo que permite clasificar a las universidades según su entorno externo y las características internas de estudiantes, académicos y las políticas universitarias. Identificando estos elementos, la universidad puede llevar un camino de cómo abordar sus propuestas académicas para mejorar los entornos. En este capítulo se presentan los casos de universidades conforme a su clasificación y en particular, se explican los casos de las universidades que participaron en esta investigación.

Capítulo 5

Dentro de este capítulo se desarrolla la propuesta de hipótesis y el modelo teórico que se pretende trabajar en esta investigación. Se hace el planteamiento de las hipótesis que surgen del marco teórico, pero que particularmente son argumentadas. El Modelo Teórico de la Configuración de la Intención Emprendedora entre Universitarios (CIEU) es presentado.

Capítulo 6

A lo largo de este capítulo se presenta la validación empírica del modelo CIEU. Este es uno de los capítulos más extensos; contiene los resultados de esta tesis. En la primera parte del capítulo se describe el desarrollo del trabajo de campo del primer estudio. Después, se hace una validez de instrumentos de medida para la muestra integrada y por tipo de universidad. También se tiene el análisis descriptivo de las variables, tratamientos de datos ausentes y el análisis descriptivo de las variables. Dados los resultados obtenidos, se prosigue mostrando la validación de las ecuaciones estructurales para el modelo propuesto. Los elementos revisados en esta sección se hacen tanto para el modelo integral como para el multigrupo, por tipo de universidad. En la última parte del capítulo se describe el desarrollo del segundo estudio elaborado para la tesis. Se hace una descripción sobre el proceso de obtención de la muestra, descriptivos, validez y confiabilidad del instrumento y finalmente el modelo de ecuaciones estructurales con los resultados del multigrupo. También se discuten los resultados obtenidos a lo largo de la investigación. Las discusiones se ven desde tres perspectivas. La primera es sobre la intención emprendedora y las competencias emocionales entre estudiantes universitarios. Después se hace una discusión sobre el modelo multigrupo que se hizo entre los tipos de universidades estudiadas en la investigación. Otra discusión fue en torno a la configuración de la intención emprendedora en los estudiantes universitarios de México. Por último, se hace una discusión sobre la permanencia en el tiempo de estudiantes dentro de un ecosistema emprendedor universitario.

Capítulo 7

En el último capítulo de esta tesis se presentan las conclusiones a las que se llegó después de esta investigación. El planteamiento de estas conclusiones se hace desde diferentes perspectivas. Se concluye este capítulo mostrando las limitaciones que esta tesis, así como las líneas de investigación a las que pudieran dirigirse futuros estudios.

PARTE I

MARCO TEÓRICO

Capítulo 2

La intención emprendedora como predictor del comportamiento entre universitarios

Estudiar la conducta emprendedora es un área de estudio que sigue creciendo en interés entre los investigadores de áreas plurales y multidisciplinares. El interés en este tema proviene del estratégico rol que juega el emprendimiento en el crecimiento y desarrollo económico, especialmente para naciones que se encuentran en desarrollo (Kabore, 2017). Esta búsqueda sigue vigente porque aún no se tienen todas las respuestas de como predecir quién puede ser un emprendedor exitoso. Conocer qué es lo que predice este tipo de conductas es lo que lleva a los investigadores a generar diferentes estrategias para encontrarlo. En su momento se pensó que las motivaciones, junto a los rasgos de personalidad, permitirían predecirlo (Casrud y Johnson, 1989). Pero se ha encontrado que el proceso emprendedor es sumamente complejo (Baum y Locke, 2004; Shaver y Scott, 1991). Por lo que las investigaciones continúan en el tema.

Este contexto ha llevado a investigadores de diferentes disciplinas, además de la psicología, a centrarse en estudiar variables más dinámicas y modelos que consideren aspectos personales, sociales, así como la interacción entre ambos para explicar y predecir la conducta emprendedora. Por esto, identificamos que una línea de investigación que cuenta con estas características y que intenta predecir quién elegirá como opción de vida profesional convertirse en emprendedor es el estudio de la intención emprendedora (Audet, 2002; Alexei y Kolvereid, 1999; Crant, 1996; Douglas y Shepherd, 2002; Reilly y Casrud, 2000).

La intención emprendedora, observada como la variable dependiente, es considerada como el más sencillo predictor del comportamiento de los individuos y demuestra ser un importante predictor de la acción (Ajzen, 1991; Kautonen, Van Gelderen y Tornikoski, 2013; Liñán, Rodriguez-Cohard y Rueda-Cantuche, 2011). Esta relación entre las intenciones y la acción se da por las diferentes maneras en que las metas y los planes van guiando al comportamiento y los factores que inducen a la gente a cambiar sus intenciones o prevenir la ejecución exitosa

del comportamiento (Ajzen, 1991). Siendo un predictor de una acción en el futuro, el término ha llevado a los investigadores a estudiar sus componentes.

A manera de referencia, para entender el estudio de la intención en relación con el emprendimiento, consideramos definir el término emprendedor. El término ha tenido ciertas evoluciones desde la primera vez que fue citado. Algunas de las definiciones que podemos encontrar vienen desde su etimología, la cual señala que emprendedor se compone del prefijo "em", por "en" dentro de o sobre, y del latín "prendĕre" que quiere decir coger. De manera paralela emprendedor etimológicamente proviene del verbo activo transitivo "emprender" y del sufijo "dor" que indica el que suele realizar la acción, también como agente o causante (Definiciona, 2016). Si analizamos definiciones más estrictas, vemos lo que la Real Academia Española (RAE) menciona: emprender es acometer y comenzar una obra, un negocio, un empeño, especialmente si encierran dificultades o peligro. Asimismo, para la RAE, emprendedor es el adjetivo del que emprende con resolución acciones o empresas innovadoras (RAE, 2016). Finalmente, encontramos que, en la literatura científica, no se tiene una definición claramente aceptada. Lo único que podemos encontrar es un consenso al que se ha llegado con respecto a qué acciones provocan un comportamiento emprendedor: el reconocimiento de oportunidades, la toma de riesgos, la movilización de impactos de este tipo de comportamiento y las acciones, además de elementos en la línea de la creación de valor, la innovación, la creación de empleo, la difusión del conocimiento y la "destrucción creativa" (Autio, 2005, 2007; Szerb, Acs, Ortega-Argiles y Komlosi, 2015; Van Praag y Versloot, 2007). Con esto, para los fines de este estudio, el término que estaremos tomando como referencia es el propuesto por Shane y Venkataraman (2000), quienes definen al emprendimiento como el descubrimiento, evaluación y explotación de una oportunidad.

Además de la definición que se considera en esta investigación, se debe tomar en cuenta que el estudio del emprendimiento es importante por su implicación en la gama de actividades y resultados asociados al mismo. Lo que sugiere que estamos hablando de una definición multidimensional que permite comprender los posibles beneficios económicos y sociales que pueden generar los emprendedores (Szerb et al., 2015).

Comprendiendo la importancia de la intención, y considerando el concepto y la importancia del emprendimiento, la intención emprendedora se estudiará considerando la Teoría del Comportamiento Planeado (TPB) (Ajzen, 1991) conforme a la perspectiva de Liñan et al. (2011). Esta teoría está compuesta por la actitud hacia el comportamiento, la norma subjetiva (NS) y la percepción del control percibido. Estos tres elementos son fundamentales para la construcción del modelo que explique cómo los individuos pueden presentar una intención hacía un comportamiento. En el caso de esta investigación, los universitarios son individuos que, por su etapa de estudio, muchos de ellos aún no presentan comportamientos emprendedores. Por esto, la intención es uno de los mejores predictores para este tipo de población.

En este capítulo estudiaremos otros modelos que podemos encontrar para entender cómo se compone una intención y como es que escogimos el modelo de TPB. Así mismo, profundizaremos sobre los elementos que lo componen y que nos lleva a reflexionar sobre como los individuos pueden hacer ciertos desempeños (o no).

2.1. La intención emprendedora y sus modelos

La perspectiva psicosocial y económica se conjugan para poder crear propuestas de solución a la perspectiva del individuo como tal, así como a la visión económica como una carrera de vida. Estos elementos han llevado a que las investigaciones estén preocupadas por ver las relaciones entre los temas y hacer predicciones con más certeza a la acción. La ejecución de una acción ha sido motivo de estudio para poder predecir con eficacia lo que los individuos pueden llegar a lograr.

La literatura sobre intención emprendedora se ha fortalecido desde que se hicieron contribuciones a partir de la sicología social. Desde esta disciplina se introdujo una mayor fortaleza teórica y rigor metodológico (Ajzen, 1991; Bandura 1982). Estas contribuciones han permitido que se tome con seriedad los resultados que este marco teórico puede aportar a las investigaciones. Esto debido a que se espera mayor certeza en los resultados. Las variables que conforman las intenciones aún provocan discusión en la literatura científica.

Desde que surgió la temática de la intención como área de estudio, ésta ha provocado una creciente atención para investigar las intenciones emprendedoras (Autio, Keeley, Klofsten, Parker y Hay, 2001; Kolvereid, 1996; Liñán et al., 2011).

Schumpeter (1975), quien menciona que el negocio es el elemento fundamental para que el sistema capitalista opere y se desarrolle, nos ha llevado a tener una determinada visión sobre el emprendimiento. Esta visión es la creación de iniciativas emprendedoras que permiten generar nuevos productos, nuevos métodos de producción y nuevos modelos de negocio, además de ser el principal responsable de la apertura de nuevos mercados (Arruda et al., 2013; Schumpeter, 1975). Un emprendedor que inicia una empresa de éxito, beneficia a la comunidad local en términos de creación de empleo y el crecimiento del negocio (Chatterji, Glaeser, y Kerr, 2014; Delgado, Porter, y Stern, 2010; Glaeser, Kerr, and Ponzetto, 2010; Kerr, 2013). En otros niveles, podemos ver al emprendimiento como una nueva manera de pensar a nivel meso y macro.

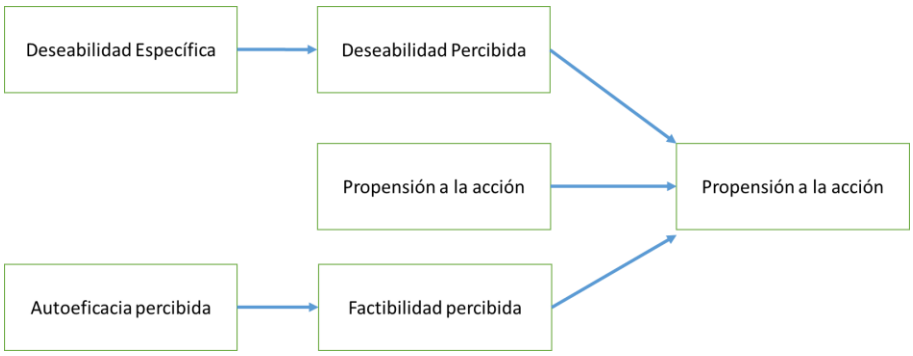
Las intenciones son los antecedentes del comportamiento actual (Armitage y Conner, 2001) y son las que capturan el grado en el cuál la gente de muestra los factores de motivación y deseo de hacer un esfuerzo para ejecutar un comportamiento (Ajzen, 1991). De acuerdo con Crant (1996), las intenciones emprendedoras se refieren al juicio que se tiene de cuánto se quiere ser dueño de una propia empresa, y esto incluye un plan general para que el individuo pueda convertirse en emprendedor. Así, las intenciones emprendedoras son un poderoso predictor del emprendimiento junto con otras variables individuales, como son las actitudes, creencias, aspectos demográficos o rasgos de personalidad (Krueger et al., 2000). El comportamiento intencionado ayuda a explicar y mostrar por qué muchos emprendedores deciden comenzar un negocio mucho antes de que se busquen oportunidades. Es el empleo de la intención de un individuo hacia una actividad o comportamiento en específico lo que genera un indicador para la incidencia para tal actividad en el futuro, constituyendo una convicción general basada en la investigación de la psicología social (Carsrud y Brännback, 2011).

Por ello, se continúa la búsqueda para conocer que variables provocan que se den las intenciones emprendedoras entre los individuos. De ahí que muchas investigaciones siguen en la configuración de los antecedentes motivacionales como factores de estudio, porque estos permiten entender como es el proceso cognitivo que lleva a la decisión de la creación de empresas (Liñán y Fayole, 2015). Es así que, en la parte cognitiva del individuo, en esta visión del emprendimiento, sigue siendo importante su estudio para dar explicación a través de temáticas como los rasgos de personalidad o las características demográficas (Mazzarol, Volery, Doss y Thein, 1999; Rauch y Frese, 2007; Wagner y Sternberg, 2004). Aún se sigue con la necesidad de poder clarificar cuáles elementos son los que juegan roles de mayor influencia para la toma de decisión con respecto al emprendimiento (Liñán et al., 2011).

En la literatura en emprendimiento podemos encontrar dos de los modelos de intención más reconocidos, los cuales buscan dar explicación a la formación y el resultado de las intenciones emprendedoras:

a) El modelo de Shapero (1984) del evento emprendedor. En este modelo se desarrollan las intenciones emprendedoras, identificando si la experiencia de los individuos es positiva o negativa. El modelo estudia como ciertos momentos externos en el contexto de los individuos provocan algunos cambios en el comportamiento. Es decir, Shapero señala que se pueden tener eventos disparadores para el evento emprendedor. Estos momentos pueden desencadenar situaciones que los mueven para que sus intenciones sean más efectivas para el comportamiento deseado. Ejemplo de esto para un evento positivo puede ser que se den condiciones favorables de generación de capital sin mayor esfuerzo para lograrlo. Como evento negativo y disparador podemos tener como ejemplo la pérdida del empleo que, en la búsqueda de su desarrollo económico, el individuo va a buscar la creación del evento emprendedor (Krueger et al., 2000). En este modelo, las intenciones emprendedoras son derivadas de percepciones individuales en la deseabilidad percibida y la factibilidad percibida de llegar a explotar una oportunidad emprendedora, la cual determina la propensión de la acción emprendedora (Krueger et al., 2000); esto es, la creencia de que uno es capaz del desempeño exitoso de los roles y tareas de emprendedores (Chen, Greene y Crick, 1998).

Figura 1. Modelo Shapero-Krueger.



Fuente: Krueger et al., 2000

b) Teoría del Comportamiento Planeado (TPB) de Ajzen (1991). Esta teoría menciona que un individuo está definido por tres antecedentes actitudinales: la actitud, que se refiere a la evaluación individual (favorable o desfavorable) hacía el comportamiento deseado; la NS, que captura las opiniones de los grupos de referencia social (como son la familia y los amigos) respecto a cómo debería el individuo comportarse conforme al comportamiento; y, el control sobre el comportamiento percibido (PBC), que denota la facilidad o dificultad percibida de realizar el comportamiento.

Como se observa en ambos modelos, existen elementos que se solapan entre ambas teorías. Existen estudios en la literatura del emprendimiento que han utilizado el modelo del evento emprendedor en las percepciones de factibilidad y deseabilidad para explicar la formación de intenciones emprendedoras (Fitzsimmons y Douglas, 2011; Krueger et al., 2000). Así mismo, este modelo también ha ayudado a explicar coómo las intenciones emprendedoras se transmiten a los familiares a través de las generaciones (Carsrud y Brännback, 2011; Laspita et al., 2012).

La teoría del evento emprendedor considera la creación de una empresa como el resultado de la interacción con los factores contextuales, que actúan a través de su influencia en las

percepciones del individuo (Liñán et al., 2011). La consideración de la opción empresarial tendría lugar como consecuencia de algún cambio externo: un evento precipitante (Peterman y Kennedy, 2003). Las respuestas de la gente a ese evento externo dependerán de sus percepciones sobre las alternativas disponibles. Existen dos tipos básicos de percepciones que se pueden presentar (Liñán et al., 2011):

a) Deseabilidad percibida: grado en que el individuo se siente atraído por un comportamiento deseado, en este caso, para convertirse en empresario.

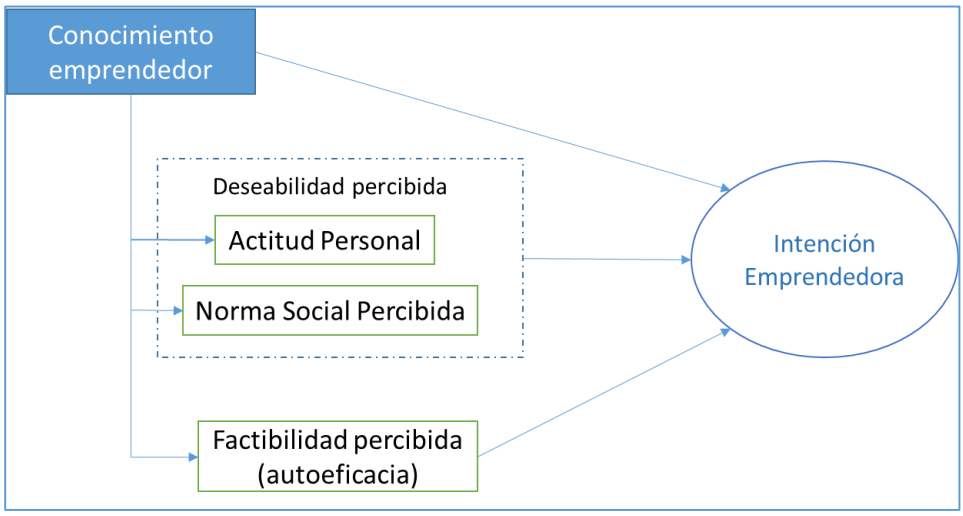
b) Factibilidad percibida: grado en que la gente se considera personalmente capaz de llevar a cabo cierto comportamiento. La presencia de modelos de conducta, mentores o socios sería un elemento decisivo para establecer el nivel de factibilidad empresarial del individuo.

A su vez, ambos tipos de percepciones están determinadas por factores culturales y sociales, a través de su influencia en el sistema de valores del individuo (Shapero y Sokol, 1982). El modelo del TPB también ha sido utilizado para explicar otros fenómenos de las intenciones de emprendedores. Este modelo está configurado de tal manera que se pueden observar tres constructos actitudinales independientes que se estudian: el atractivo percibido del comportamiento (la actitud hacía el comportamiento), la NS percibida acerca del comportamiento y el control del comportamiento percibido (Ajzen, 1991). En palabras de Zhang, Wang y Owen (2015), la TPB aborda la intención como una función de la actitud hacia un comportamiento, la norma social sobre el comportamiento y las habilidades y recursos necesarios para llevar a cabo el comportamiento.

La TPB provee de una guía general para el diseño de intervenciones que llevan al mejoramiento de las intenciones y el comportamiento (Yordanova y Tarrazon, 2010). Ésta es una teoría que puede ser aplicada a casi todos los comportamientos voluntarios y proporciona buenos resultados en campos muy diversos, incluyendo la elección de la carrera profesional (Ajzen, 2001; Kolvereid, 1996).

En una comparación directa de los dos modelos, Krueger et al. (2000) encontraron que ambas teorías eran aproximadamente iguales en términos de poder predictivo. Se han realizado algunas adaptaciones a este solapamiento en los modelos, con el fin entender como ambos explican de alguna manera la intención emprendedora. El trabajo de Liñán (Liñán, 2004; Liñán et al., 2011a), nos permite entenderlo y ver cómo es la configuración a la intención emprendedora con respecto a las dos propuestas (Figura 2).

Figura 2. Configuración integrada de los Modelos Albert Shapero (1984) y el TPB (Ajzen, 1991) de la Intención Emprendedora.



Fuente: Liñán (2004), Liñán et al. (2011a).

En este trabajo se aborda el estudio de la intención emprendedora con el modelo del TPB por varias razones:

- Su especificación consistente y detallada.
- El gran volumen de investigación a través de disciplinas dedicadas a aplicar, criticar y avanzar en el modelo (Armitage y Conner, 2001; Fernández Pérez, et al., 2014; Sheeran, 2002; Hesse y Lautenschläger, 2011; Kautonen et al., 2013; Laspita et al., 2012; Liñán y Chen, 2009; Zhao et al., 2005).

- La oportunidad de comparar, y, por lo tanto, de validar de manera cruzada entre resultados encontrados con otras series de dominios de investigación.
- La TPB ha sido soportada por muchos estudios empíricos en diferentes contextos (Zhang et al., 2015).

2.2. La Teoría del Comportamiento Planeado (TPB)

Considerando la importancia que tienen los modelos de intención y habiendo seleccionado la TPB, será relevante poder comprender a su predecesora, la teoría de la acción razonada (TAR) (Ajzen y Fishbein, 1980; Fishbein y Ajzen, 1975).

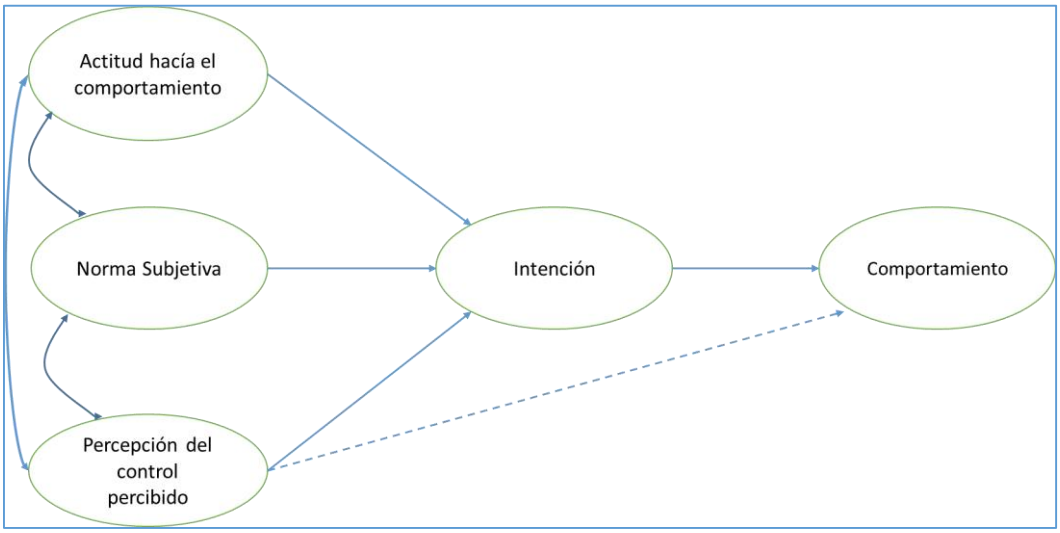
La TAR está diseñada para predecir la voluntad de las conductas y para ayudarnos a entender sus determinantes psicológicos (Ajzen, 1985). Esta teoría se basa en la suposición de que los seres humanos generalmente se comportan de una manera sensible, que tienen en cuenta la información disponible y consideran implícita o explícitamente las implicaciones de sus acciones. De acuerdo con su enfoque en los comportamientos por voluntad, la teoría postula que la intención de una persona de llevar a cabo un comportamiento es determinante a esa acción (Ajzen, 1985). En términos generales, las personas tienen la intención de realizar un comportamiento cuando hacen una evaluación positiva (actitud) y cuando creen que otras personas relevantes, cercanos a ellos, piensan que deben realizarlo (NS). Así, vemos que la TPB es una extensión más amplia de la TAR.

La TPB, como se mencionó anteriormente, está soportada por diferentes estudios. La TPB postula la creencia acerca de la actitud, el control y las normas que influyen en el comportamiento, y que están medidas por las intenciones (Kautonen, Gelderen y Fink, 2015). Estas intenciones tiene tres antecedentes internos cognitivos (Ajzen, 1991) que le configuran: la actitud, la NS y PBC. En estudios previos encontramos que estos tres antecedentes explican del 30-45% de la variación en las intenciones (Chen, Greene y Crick, 1998; Kolvereid, 1996; Liñán y Chen, 2009; Van Gelderen, Brand, Van Praag, Bodewes, Poutsman y Van Gils, 2008).

La intención hace una total mediación de los efectos de la actitud y la NS sobre el comportamiento, mientras que el PBC tiene un doble papel en el TPB. En situaciones en las que el individuo tiene un alto grado de control sobre el comportamiento, la intención es un predictor suficiente del individuo que ejerce esfuerzo y toma medidas para lograr el objetivo (Ajzen, 1991). En tales circunstancias, la intención hace una mediación del efecto del PBC. Sin embargo, en situaciones donde hay problemas con el control, el PBC también debe contribuir a la predicción de la conducta, por encima de su efecto parcialmente mediado a través de la intención, sirviendo como un representante (*proxy*) para el control del comportamiento real (Ajzen, 1985, 1991).

En la figura 3 podemos ver las relaciones que tienen los tres componentes del modelo con relación a la intención y el comportamiento.

Figura 3. Relaciones de los componentes del modelo del TPB entre ellos, con la intención y con el comportamiento.



Fuente: Ajzen, 1991.

De acuerdo con esta propuesta, Ajzen y Fishbein (2000) muestran que cuanto más favorable sean la actitud y la NS, habrá mayor control percibido. En consecuencia, la intención se fortalece para que se dé el comportamiento esperado. Finalmente, podemos decir que, aunque

existan muchos comportamientos con estas características, estos solo se realizaran considerando factores que no sean motivacionales (Alonso-Galicia, 2012).

Con todos estos elementos, podemos mencionar que la TPB es un predictor importante del comportamiento de los emprendedores. Esta teoría ha permitido que se aborde el análisis de las intenciones emprendedoras, considerando los elementos que hemos discutido y teniendo presente que el emprendedor estará condicionado por lo que entienda de su entorno, su capacidad y lo que quiera hacer.

2.3. Componentes de la TPB: aplicación al emprendimiento

Conforme a lo que hemos revisado de la importancia y los elementos que componen el TPB, confirmamos que la propuesta de Ajzen (1991, 2002) es especialmente relevante como marco teórico, porque este modelo es el que tiene más estudios empíricos para el estudio de la intención emprendedora en diferentes contextos (Zhang et al., 2015). Esta teoría se enfoca a una etapa previa al comportamiento, integrando teorías de actitud y cognitivas (Ajzen, 1987). Además, incluye dentro del constructo de PBC uno de los elementos más importantes que, aunque entra en discusión, es la de la autoeficacia (la cual se estudiará más adelante). Adicionalmente, podemos encontrar factores exógenos (Bird y Jelinek, 1988), que influyen indirectamente a las intenciones por medio de factores cognitivos.

Por tanto, esta tesis doctoral se desarrollará conforme a la propuesta de Ajzen (1991), la cual, con algunas variantes, buscará explicar con mayor precisión la intención para el logro del comportamiento. El presente trabajo tiene base en la intención emprendedora entre estudiantes universitarios, lo que se ha estudiado previamente en diferentes contextos y latitudes como en China (Wu y Wu, 2008), donde se han incorporado factores cognitivos próximos a este modelo. No obstante, este modelo general es enriquecido en nuestro caso al incorporarle las competencias emocionales en jóvenes universitarios, estudiando conjuntamente cognición y emoción para predecir el comportamiento emprendedor. Esto será estudiado más adelante en la formación de los constructos, y además dentro del contexto mexicano. A continuación, se abordan los componentes que conforman la TPB.

2.3.1. La actitud hacia el comportamiento

La actitud es el primer componente del modelo de la TPB, es decir, el primer factor cognitivo. Esta es una de las variables que han sido más estudiadas en la literatura. En el campo del emprendimiento, la actitud hacia el comportamiento se considera como uno de los factores que afecta a la percepción de deseabilidad, y a su vez influye en la intención (Montano y Kasprzyk, 2015). Como bien argumentó Krueger (1993), las actitudes impactan en el emprendimiento mediante las intenciones.

Conforme al estudio de la TPB, en sus respectivos agregados, se observa que uno de los elementos que tiene es que las creencias conductuales producen una actitud favorable o desfavorable con respecto al objeto de la actitud (Ajzen, 1982; Ajzen, 2002; Rosenberg y Hovland, 1960; Shaver, 1987). De acuerdo con Hawkins et al. (1983), las definiciones de actitud expresan tres aspectos:

(a) La actitud es un estado de preparación. Conduce al individuo a percibir las cosas y los individuos que lo rodean de cierta manera; que es estar más preparado con ciertas categorías e interpretaciones que con otros. En las actividades diarias, los individuos suelen estar listos para tratar con los objetos de actitud que encuentran sin tener que detenerse y pensar en cada encuentro.

(b) La actitud no es innata, es aprendida, desarrollada y organizada a través de la experiencia. Estos estados de preparación son relativamente duraderos, pero son modificables y sujetos a cambios.

(c) El aspecto de la definición resultante de esa actitud es dinámico. La actitud no es simplemente un estado latente de preparación esperando la presentación de un objeto apropiado para su activación. Tienen cualidades motivacionales y pueden llevar a un individuo a buscar (o evitar) los objetos sobre los cuales están organizados.

Aún con lo que se ha trabajado el tema, en la literatura todavía no se tiene una definición generalmente aceptada para la actitud (Pulka et al., 2015). Según Cambell y Roberts (1986), la actitud se define como un "síndrome de respuesta duradera consistente con respecto a un conjunto de objetos sociales". Katz (2003) también define a la actitud como "la predisposición de un individuo a evaluar algunos símbolos, objetos o aspectos de este mundo de una manera favorable o desfavorable". Este autor también afirma que, a nivel psicológico, las razones para mantener o cambiar la actitud se encuentran en función de lo que desempeñan los individuos. Para esto, Katz (2003) cita dos corrientes de pensamiento con respecto a la actitud: la primera minimiza el poder racional del individuo y la otra invoca un modelo racional del hombre. Por su parte, Simpson y Oliver (1990) definieron la actitud como tendencias emocionales en respuesta a asuntos, personas, lugares, eventos o ideas.

Robinson et al. (1991) señalan que la actitud está esencialmente compuesta de tres tipos de reacción: componente afectivo, componente cognitivo y componente conductual. El componente afectivo consiste en sentimientos positivos o negativos hacia el objeto. El componente cognitivo consiste en las creencias y el pensamiento sobre un objeto. El componente conductual consiste en intenciones conductuales y predisposición para comportarse de una manera dada hacia el objeto. De esta manera, las creencias hacía un objeto se dan por la asociación de determinados atributos que puede darse con otros objetos. Es importante considerar que el concepto de "afecto" era utilizado para dar valor a una actitud (Alonso-Galicia, 2012). Pero, encontrando fundamento a estas connotaciones, podemos llegar a encontrar que las actitudes han sido consideradas que son dadas por valores personales (Rokeach, 1973).

Por tanto, al afecto y a los valores personales se les considera parte de las actitudes. Los sentimientos también son visualizados como elementos que determinan a un concepto. En este caso se le denomina el objeto de la actitud; este es el objeto el que nos interesa estudiar. Este puede ser una persona, marca, preferencia ideológica u otro por el cual se genere un vínculo. A grandes rasgos, podríamos determinar que las actitudes son evaluaciones psicológicas a un determinado comportamiento (Ajzen y Fishbein, 2005). Conforme a Klein y Sorra (1996), también podríamos ver que las evaluaciones también tienen un nivel de

intensidad. Esta intensidad puede medirse desde un nivel bajo a uno alto, reflejándose la importancia que el individuo atribuye al valor determinado, inclusive extendiéndose hasta la deseabilidad para llevar a cabo ese comportamiento.

Se debe entender que la actitud no es un estado de ánimo ni son estructuras cognitivas a las que les falten sentimientos asociados. El objeto al que se le atribuye una actitud pueden ser un concepto, una creencia o el conjunto de las mismas (Fishbein y Ajezen, 2010). Con esto, debe haber tres condicionantes para que se dé una medición de manera adecuada en las actitudes (Schuman y Johnson, 1976).

- *Actitudes verbales avocadas y espontáneas*. Las avocadas son aquellas que se ponen de manifiesto al dar respuestas a instrumentos de información primaria, como el cuestionario o la entrevista. Las espontáneas son las opiniones que se expresan de manera abierta.
- *Actitudes subyacentes, verdaderas o latentes*. El error puede darse cuando se incurre en alguna de estas actitudes, ya que puede no tenerse estimaciones confiables o no existen actitudes subyacentes para mediciones confiables.
- *Actitudes que no cubren respuestas no objetivas en instrumentos*. Es decir, cuestionarios que pudieran incluir alguna creencia o intención de comportamiento que no ha sido delimitado en favor o contra a un objeto.

Otro elemento por considerar en las teorías de la actitud, y que destaca Wood (2000), es que se tiene evidencia empírica de que los individuos pueden tener y mantener múltiples actitudes a un objeto determinado. Por ejemplo, en un contexto podemos encontrar a una persona que manifieste dos actitudes, una directa y la otra implícita (Wilson, Lindsey y Schooler, 2000).

Con todo esto, podemos ver que la actitud conforma un constructo importante para los modelos y teorías que buscan dar respuesta al comportamiento (Ajzen y Fishbein, 2005; Bagozzi, 1992). A este tipo de constructos se les considera que son actitudes hacia un comportamiento. En este caso de estudio, lo consideraremos hacía la TPB. Para tales efectos, podemos mencionar que se define a la actitud como esas respuestas que son aprendidas y que

son implícitas, que están variando en su intensidad y que suelen guiar las evaluaciones a los objetos o conceptos (Fishbein y Ajezen, 2010).

Bajo las propuestas que Ajzen ha postulado tratando de dar respuesta al comportamiento a través de las intenciones, encontramos que la actitud forma parte del modelo en sus dos teorías, la de la TAR y la TPB. Y en ambos casos existe una relación en la conexión de la actitud con el comportamiento, pero el papel de la intención para ambos casos es como variable mediadora. Ajzen y Fishbein (2005) consideran que la medición de la actitud hacia un comportamiento mejora la congruencia y hay una mejor correlación entre las actitudes y el comportamiento.

Esta relación es importante, porque si la actitud es muy positiva hacía un comportamiento, entonces será más fuerte esta relación y, en consecuencia, la intención de llevarse a cabo (Armitage y Conner, 2001). En esto se tiene evidencia a través de los varios estudios de metaanálisis que se han hecho sobre el TPB y en los cuales hay consistencias en la evidencia empírica que proporcionan para esta relación (Albarracín, Johnson, Fishbein y Muellerleile, 2001; Armitage y Conner, 2001; Arvola et al., 2008; Cooke y Sheeran, 2004; Hagger, Chatzisarantis y Biddle, 2002).

Debido a que las actitudes y las intenciones son precursoras de la acción emprendedora, una comprensión de las actitudes y los factores que pueden afectarlas es un paso crítico en la promoción de mayores iniciativas empresariales (Gibson et al., 2011). Se ha mencionado que comenzar una nueva empresa se ha correlacionado a menudo con tener una actitud positiva, intención y disposición hacia ella, particularmente en el caso de los “empresarios por oportunidad” (Ismail, 2015).

En el contexto emprendedor, podemos considerar a la actitud como el deseo de la persona para la creación de valor al ejecutar un comportamiento emprendedor (Fini et al., 2012). Individualmente podríamos ver en la actitud al emprendimiento como el componente que entiende el valor positivo o negativo a un comportamiento determinado. Esto es dado porque se favorece el comportamiento sobre aquello del que se espera obtener una respuesta deseada

(Ajzen, 1991). Es importante mencionar que el poseer actitudes emprendedoras no necesariamente motiva a comenzar una empresa. Se ha identificado que aun cuando las intenciones sean muy fuertes para ser emprendedor, no se dará el emprendimiento sin la buena llegada de una oportunidad y el financiamiento necesario para la misma (Douglas y Shephare, 2002).

2.3.2. La norma subjetiva

Siguiendo el análisis de los componentes de la TPB, encontramos que el segundo componente es la norma subjetiva (NS). De acuerdo con White et al. (2009), la NS es un tema de la psicosociología, que se compone de la influencia social y el impacto de las normas sociales hacia el comportamiento. A estos dos componentes también debe considerarse la incidencia de las personas o grupos de referencia (como amigos, familiares y colegas) cercanos. Como hemos visto, si la actitud son los factores personales que influyen para que una persona se involucre en un determinado comportamiento, la NS simboliza a la presión social que esa persona perciba; esto se puede aplicar a los emprendedores potenciales que estén en tomas de decisiones en su comportamiento (Fini et al., 2012).

La NS también es parte de los constructos que conforman los modelos de las teorías de la TAR (Fishbein y Ajzen, 1975) y la TPB (Ajzen, 1991). En ambas teorías, la NS es esa influencia social que afecta a la intención. Es así como podemos definir a la NS como esa percepción que una persona tiene para aprobar conductas por sus grupos de referencia (personas o grupos), con relación a la ejecución de un comportamiento específico (Ajzen, 1991).

En términos generales, podemos decir que las personas que tienen la intención de realizar algún comportamiento, como el de emprender, evaluarán esta acción de manera positiva (actitud) y consideran lo que las personas importantes para ellos opinen para realizarlo (NS). Al revisar con cuidado esta definición, podemos encontrar que ésta se presenta en la TAR, así como en la TPB. Es como una norma perceptiva (creencias normativas acerca de lo que otros piensan que debe hacer y la motivación para cumplir), que puede no captar la influencia

normativa (Montano et al., 2015). Por ejemplo, las percepciones sobre lo que otros están haciendo en sus redes sociales o personales (norma descriptiva) también puede ser una parte importante de la influencia normativa (Fishbein y Ajezn, 2010; Rivis y Sheeran, 2003).

Las NS se controlan internamente. Esto es, no se operan por aspectos sociales externos o por manifestaciones como una felicitación o una hostilidad hecha por otros (Fini et al., 2012). En realidad, es una configuración interna la que hace que estas normas se encuentren en las acciones y en la información que se tenga de esas normas (Hogg y Reid, 2006).

Para entender más la implicación que tienen los grupos de referencia, para la NS, es importante definirlos. Un grupo de referencia es un grupo, una colectividad o una persona que el actor toma en cuenta de alguna manera al seleccionar un comportamiento entre un conjunto de alternativas o al hacer un juicio sobre una cuestión problemática. Un grupo de referencia ayuda a orientar al actor en un determinado curso, ya sea de acción o actitud (Kemper, 1968). Por tanto, dependiendo de los individuos o sus grupos de referencia que se tengan, las respuestas cognitivas de las personas pueden ser consideradas positivas, negativas o neutrales (Kulik y Ambrose, 1992). Los grupos de referencia desempeñan diversas funciones en los procesos de socialización, por ejemplo los grupos normativos, los cuales, de acuerdo con Kemper (1968):

- Son grupos, colectividades o personas que proporcionan al individuo una guía de acción mediante el establecimiento explícito de normas y valores para adopción.
- El grupo normativo espera que el actor cumpla con estas normas y valores, y hace claras sus expectativas.
- Los grupos normativos pueden incluir la familia, la religión y la nación (todos los grupos o colectividades), uno de los padres, el cónyuge, el patrón o el Dios de uno (todos los individuos o una entidad individualizada).
- Significativamente, no importa si el actor cumple de buena gana; tampoco importa si el individuo evalúa las normas y luego responde de una manera contra normativa.
- Puede actuar con maldad y comprometerse en un comportamiento exactamente opuesto a lo que el grupo normativo requiere.

- La principal característica de identificación de un grupo normativo es que el individuo actúa en referencia a normas o valores que ha promulgado y que, de alguna manera, ha llamado su atención. La conformidad o desviación rencorosa es la marca de la influencia del grupo normativo.

Concluiremos que, como grupos de referencia, buscamos a aquellas personas o grupos con los que tenemos muchas similitudes, aunque también puede ser justo lo contrario, que sean lo opuesto (Festinger, 1954). Cuando un individuo busca a referentes similares es porque busca resultados esperados y que permitan no vivir ansiedad o tensión al tener referentes con conductas desproporcionadas (Kulik et al., 1992).

Con relación a lo expuesto sobre qué tipo de personas se consideran cercanas, surge el tema de las creencias normativas, las cuales se refieren a la probabilidad de que individuos o grupos importantes de referencia aprueben o desaprueben realizar un comportamiento determinado (Ajzen, 1991).

La familia es el referente fundamental y principal agente de socialización. Esto lo vemos por la perspectiva de Reynolds (1991), quien nos dice que el grupo de referencia primario es aquel que tenga relaciones familiares, familias o relaciones triviales con mayor impacto en el individuo; todas las demás relaciones que tienen influencia, se consideraron secundarias. Definiremos a la familia como la unión de dos o más personas que comparten un proyecto vital de existencia en común, que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia al mismo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia (Arés, 2002). De ahí el porqué se considera el grupo de referencia primario en la NS.

Entonces, ¿cómo ejerce la NS su influencia? Podemos identificar que la NS ejerce su influencia indirectamente sobre los antecedentes de las intenciones. De acuerdo con Coleman (1988), las relaciones sociales son un elemento altamente relevante en la creación del capital humano (Montano et al., 2015). En este sentido, los fuertes lazos con los miembros de la familia u otras relaciones cercanas pueden generar en las dimensiones cognitivas diferentes

valores y creencias en relación con el emprendimiento, que influirán en nuestra comprensión de lo que se espera de nosotros y, por lo tanto, también nuestras actitudes y el PBC (Carr y Sequeira, 2007; Fayolle, Liñán y Moriano, 2014; Jayawarna et al., 2014). Cuando los individuos sienten que la gente cercana aprueba su decisión de convertirse en emprendedores, estarán más atraídos hacia esa opción y se sentirían mejor capacitados para realizarla satisfactoriamente (Liñán y Santos, 2007).

La NS, al igual que la actitud, es también parte del modelo de la acción razonada y la TPB, como hemos mencionado. Sin embargo, es importante señalar que los componentes con relación a la intención se manifiestan de manera diferente con relación a la actitud. La relación actitud e intención es el doble que la relación entre NS y la intención, esto según algunos metaanálisis hechos en estos temas (Armitage y Conner, 2001; Farley et al., 1981). Esto también se manifiesta de esta manera en la literatura del emprendimiento, y se observa que existe una relación positiva y directa entre NS con la intención, pero es débil en la configuración del modelo de intención (Fini et al., 2012). Asimismo, la NS tiene evidencia empírica que apunta a tener un efecto indirecto. Numerosos estudios empíricos han encontrado apoyo para que la NS positiva sea la que afecte a los antecedentes de las intenciones emprendedoras (Liñán et al., 2011a, b; Liñán y Chen, 2009; Liñán y Santos, 2007; Matthews y Moser, 1996; Santos et al., 2014; Scherer, Brodzinski y Wiebe, 1991).

Esta debilidad que manifiesta la NS en la intención ha llevado a buscar explicaciones, como las de Ajzen (1991) o Sparks, Shepherd, Wieringa y Zimmermanns (1995). Inclusive, se han hecho estudios en los que se considera que la NS no tiene relación directa a la intención, y es otro de los componentes del modelo (Cooper, 1993; Liñán et al., 2011b; Liñán, 2008; Matthews y Moser, 1996; Scherer et al., 1991) o nuevas propuestas de constructos (Armitage y Conner, 1999; Lapinski y Rimal, 2005; Sparks y Shepherd, 1992; White et al., 2009;).

Algunas explicaciones en el ámbito emprendedor consideran que los individuos con un comportamiento emprendedor tienen un fuerte locus de control (Montano et al., 2015). Esto es, en los modelos de TPB dirigidos a otras áreas, la NS tiene resultados empíricos más altos que los que se encuentran en las áreas de emprendimiento, situación que se atribuye al perfil

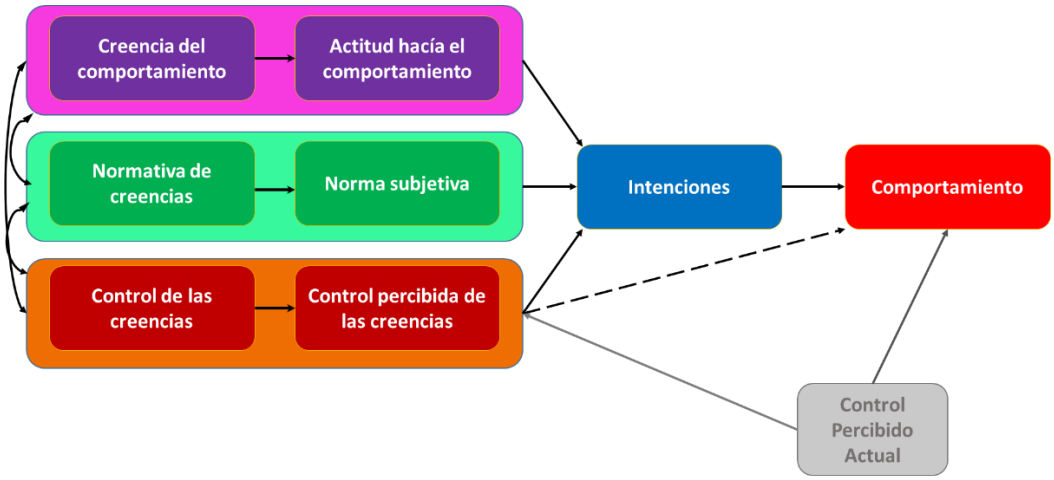
de los emprendedores que tienden a ser seguros en el locus que manejan. Ante estos hallazgos, debemos considerar que la manera en que afecta la NS a la intención, tiene variaciones según sea el lugar de estudio, es decir el país en que se esté llevando la investigación (Moriano et al., 2012).

Finalmente, el modelo de la TPB en el que nos enfocamos es sobre emprendedores, a quienes la literatura reconoce que manejan un alto locus de control. Entonces, tenemos elementos que se deben considerar en la comprensión de la NS y el emprendimiento. Se puede fomentar la confianza en el propio control del comportamiento del individuo (Simon, Houghton y Aquino, 2000). Además, la familia puede proporcionar estímulo ciego y elogios a los empresarios potenciales (Arregle et al., 2015), que pueden llegar a sentirse excesivamente confiados en sus capacidades. Mientras que los participantes de un curso de emprendimiento tienen una percepción más realista sobre lo que significa ser un emprendedor: la educación en emprendimiento permite a los estudiantes actualizar sus creencias sobre su aptitud emprendedora y muchos de ellos llegan a comprender lo difícil que es conseguir un proyecto fuera de las aulas, observándose que carecen de las habilidades necesarias para ser empresarios (Oosterbeek et al., 2010; Von Graevenitz, Harhoff y Weber, 2010).

2.3.3. El control sobre el comportamiento percibido: la autoeficacia y el control percibido

Retomando el modelo del TPB, recordaremos que esta teoría señala que la acción humana se guía por los tres tipos de consideraciones: las creencias sobre los resultados probables del comportamiento y las evaluaciones de estos resultados (creencias conductuales), las creencias sobre las expectativas normativas de los demás y la motivación para cumplir con estas expectativas (creencias normativas) y creencias sobre la presencia de factores que pueden facilitar o dificultar el desempeño del comportamiento y el poder percibido de estos factores (creencias de control) (Ajzen, 2002).

Figura 4. Consideraciones para la acción humana en el modelo TPB.



Fuente: Ajzen, 2002

El control percibido ha demostrado ser un importante predictor del comportamiento y del funcionamiento social (Skinner, 1996), y esto lo convierte en un constructo central para prominentes teorías motivacionales (Ajzen, 1991) y en teorías cognitivas (Bandura, 1977, 1986, 1997). Es a esta capacidad percibida que se le ha atribuido como un predictor clave de la intención de una persona de iniciar un negocio (Ebrahim y Schøtt, 2011; Naktiyok, Karabey y Gulluce, 2010; Noguera, Alvarez y Urbano, 2013; Walker, Jeger y Kopecki, 2013). En este sentido, Zhang et al. (2015) resumen que el comportamiento percibido refleja recursos y oportunidades que las personas creen que pueden adquirir o desarrollar para iniciar una empresa.

Así, el control sobre el comportamiento percibido (PBC) es uno de los componentes más importantes que se han manifestado en el modelo del TPB. Esta variante hace un estudio de como el control percibido que tiene un individuo le va a permitir lograr una intención o comportamiento determinado de emprendimiento. La importancia del control real del comportamiento es evidente, ya que, hasta cierto punto, dicta la probabilidad de un logro conductual (Ajzen, 1991). El PBC es la contribución más importante que complementa a la TAR, para la configuración de la TPB.

En el modelo del TPB, desde el ángulo del PBC, los investigadores han explorado a la autoeficacia como una medida de la habilidad emprendedora percibida, y examinan su efecto sobre la intención emprendedora (Chen et al., 1998; Zhao et al., 2005). Es de destacar que ambos términos, PBC y autoeficacia, se debaten continuamente por la relevancia que concierne a este constructo, pero esta discusión se da en relación a la concepción o redundancia de las definiciones (Kraft et al., 2005; Trafimow et al., 2002). Es así que los mismos autores, tanto Ajzen (2002) como Bandura (1997) han discutido la operacionalización y medición del control percibido y la autoeficacia. En la búsqueda de dar respuestas en este debate, Ajzen (2002) hizo una revisión comprensiva de artículos que contrastaban la autoeficacia y el control percibido, y Rodgers, Conner y Murray (2008) mencionan que vieron un empalme conceptual de tal manera que la autoeficacia también se puede operacionalizar con frecuencia, ya que la mención que se hace en la frase "para que yo participe en un comportamiento determinado (x), esto puede ser fácil/difícil" (Bandura, 1997), es la misma en la definición del control percibido.

Es importante mencionar que existe una distinción conceptual entre la autoeficacia y PBC (Ajzen, 2002; Bandura, 1997). Bandura (1997) sostiene que la autoeficacia percibida es aquella que se relaciona con las creencias de lo que un individuo puede hacer con lo que posee en una serie de circunstancias. Además, Rodgers et al. (2008) definen a la autoeficacia como *"*la estimación de las capacidades propias o la confianza de desempeñar un conjunto de comportamientos bien definidos". Douglas (2009) hace mención de que "la autoeficacia se refiere a la confianza que una persona, puede llevar a cabo para una tarea específica o un conjunto de tareas relacionadas". Por lo tanto, la autoeficacia empresarial se relaciona con las tareas específicas de las fases de exploración y explotación del proceso emprendedor (Chen et al., 1998).

Con esto, también describiremos a la autoeficacia como "las creencias personales y las actitudes hacia el control y las competencias de gestión necesarias para abordar con éxito las metas y los desafíos que implica la creación de una nueva empresa" (Drnovšek, Wincent, y Cardon, 2010; McGee, Peterson, Mueller y Sequeira, 2009). Los investigadores han considerado la autoeficacia como una construcción motivacional y la consideran como el

factor más importante y significativo para explicar tanto la intención emprendedora como el comportamiento (Carr y Sequeira, 2007; Liñán y Chen, 2009).

El constructo de autoeficacia, es entonces, desde la introducción de Bandura (1977), un concepto que ha recibido considerable atención a través de los años. La mayoría de esta investigación ha indicado una relación positiva entre autoeficacia y procesos motivacionales importantes, y de resultado (por ejemplo, Bandura, 1997; Judge et al., 2007; Moritz et al., 2000; Multon et al., 1991; Stajkovic y Luthans, 1998). Pero, también se está en constante búsqueda de cómo entender mejor el constructo. Por ejemplo, varios estudios han tratado de comprender las fuentes de variabilidad en la relación de la autoeficacia con la asignación y el rendimiento de los recursos. Vancouver, More y Yoder (2008) proporcionaron evidencias de una relación no lineal entre la eficacia y la asignación de recursos, demostrando que el papel de la autoeficacia difiere en las decisiones de fijación de objetivos y asignación de recursos. Sin embargo, Beck y Schmidt (2012) apoyan la relación no monótona de la autoeficacia con la asignación de recursos, encontrando también, a través de sus resultados, el esclarecimiento de cuándo y para quién es probable que la autoeficacia aumente o disminuya en la asignación y rendimiento de recursos.

También encontramos otros ejemplos en que el término de autoeficacia está vinculado a diferentes temáticas, como es el liderazgo. Puesto que se menciona que la autoeficacia promueve prosperidad, afectividad positiva, y una perspectiva ampliada sobre posibles pensamientos y la elección de comportamientos durante épocas de cambio y stress en general (Fredrickson, 2001). El líder con autoeficacia, en especial, se le ha vinculado con determinados resultados en calificaciones de su capacidad de líder potencial y motivacional (Chan y Drasgow, 2001). Lo mismo vemos que la autoeficacia ha servido para la creación de modelos más recientes para el liderazgo, como es el de "Auto Líder y Significa Eficaz" (LSME) de Hannah et al., 2012, y otros.

En general, el término de autoeficacia tiene un gran potencial de investigación en diferentes facetas. Pero es al mismo tiempo un término que ha demostrado tener una gran validez en los estudios. Para los fines de esta investigación, estaremos considerando a la autoeficacia como el componente de control para el análisis de la configuración en la intención emprendedora

para nuestra investigación. Que conforme a lo analizado, sustentamos esta elección con Fishbein y Ajzen (2010), quienes argumentan que el PBC y la autoeficacia, como la definió Bandura (1997), son esencialmente el mismo constructo.

Capítulo 3

Las competencias emocionales como impulsoras del emprendimiento

En un mundo moderno, de entorno cambiante, en el que estamos ajetreados con el día a día, a veces se vuelve difícil detenerse a escucharse a uno mismo como ser humano. A comprender qué pasa dentro de nosotros y qué sucede con los que nos rodean. Son en momentos de crisis y estrés cuando nos damos cuenta de que a veces no tenemos las herramientas adecuadas para afrontar los desafíos que se nos presentan. Ahí surge el cuestionamiento sobre si este tipo de herramientas son heredadas o adquiridas a muy temprana edad o si pueden ser aprendidas más tarde.

Este capítulo ayuda a entender que, como seres humanos, desarrollamos diferentes tipos de inteligencias, pero la inteligencia que nos hace entrar a las reflexiones de esta investigación es la que corresponde a lo emocional. La inteligencia por sí misma es una característica innata. Desarrollar competencias nos hace que podamos ser más competentes en las áreas que necesitemos incrementar (Goleman, 1998). Esto hace que podamos tener mayor envergadura para afrontar día a día las problemáticas que se presenten y, en particular, las problemáticas que nos llevan a ser emprendedores.

Podemos decir que las competencias emocionales son un concepto práctico, ya que son la aplicación de la inteligencia emocional en un contexto particular (Fernández-Pérez et al., 2017). Esto hace hincapié en la interacción entre la persona y el medio ambiente, y le da mayor importancia al aprendizaje y el desarrollo personal. Esto resulta especialmente interesante y aplicable en la educación y particularmente a la educación académica para el emprendimiento.

Trabajar con las competencias emocionales nos lleva a reflexionar sobre la adquisición de determinadas competencias y habilidades específicas, y la necesidad de que sean fomentadas durante toda la vida, incluidos los estudios universitarios. Esto es esencial para preparar a los

estudiantes para tener carreras exitosas y satisfactorias al terminar sus estudios. Todo ello es incluso más importante si los estudiantes deciden tomar una carrera emprendedora, demostrando que la influencia de este tipo de competencias y habilidades, permiten mejores rendimientos en la intención emprendedora. Esto nos abriría las puertas para pensar en diseñar mejores planes de educación en emprendimiento (Sánchez-Escobedo, 2011).

3.1. Inteligencia emocional y competencias emocionales

Para poder adentrarnos al tema, es relevante entender los conceptos que importan para esta tesis. Empezaremos a entender y diferenciar lo que es la inteligencia, la inteligencia emocional y las competencias emocionales.

Hablar de una inteligencia emocional requiere que se pueda entender qué es inteligencia. En general, es un término se ha buscado definir desde hace siglos. Descartes lo define como la habilidad de juzgar en la verdad desde la falsedad (Mayer, Salovey y Caruso, 2000). La definición más citada es la de Wechsler (1958), quién menciona que la inteligencia es la capacidad agregada o global de un individuo para actuar con propósito, para pensar racionalmente, y para lidiar efectivamente con el ambiente. Gardner, quien durante dos décadas estuvo investigando la inteligencia (Gardner, 1983), la definine como una combinación de las potencialidades y habilidades heredables que pueden desarrollarse de diferente manera a través de experiencias relevantes. El trabajo de Gardner (1983) generó un importante trabajo científico que establece que el ser humano tiene múltiples inteligencias. En estas múltiples inteligencias, se pueden destacar la inteligencia lingüística y la lógica-matemática, que son las que tradicionalmente consideramos que deben ser aprendidas en las escuelas y las que las instituciones educativas más dedicación les conceden (Davis, Christodoulou, Seider y Gardner, 2011). A través de sus estudios Gardner (1999) identificó más de ocho tipos de inteligencia, haciendo que la mirada de la psicología y la educación se posase sobre estos descubrimientos. Para los fines de nuestro estudio destacamos dos de esas inteligencias: la inteligencia interpersonal (la capacidad de reconocer y entender los estados de ánimo, los deseos y las motivaciones de otros) y la inteligencia intrapersonal (la capacidad

de reconocer y comprender los propios estados de ánimos, deseos, motivaciones e intenciones) (Gardner, 1999).

Casi en paralelo, dos investigadores, Salovey y Mayer, propusieron el término inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990). Estos autores definen a la inteligencia emocional como la capacidad de monitorear los sentimientos y emociones de uno mismo y de los demás, discerniendo entre ellos y usando esta información para guiar el pensamiento y las acciones, siendo Salovey y Mayer los precursores de la teoría del rendimiento (Charniss y Goleman, 2005).

Pero fue con Goleman (1995) quien popularizó el concepto y quien menciona que la inteligencia emocional es un gran pronosticador del rendimiento de los individuos en el aspecto laboral (Charniss y Goleman, 2005). Bajo estas perspectivas, retomaremos una de las definiciones más populares para el término de inteligencia emocional. Goleman (1995) define a la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de otros, de motivarnos y de manejar bien las emociones en nosotros mismos y con nuestras relaciones. Para Goleman (1995), esta forma de inteligencia se confronta con la inteligencia intelectual, que puede ser aprendida en las escuelas y que solo es medida a través de pruebas de IQ.

Boyatzis, Goleman y Rhee (1999) integran el trabajo que Goleman sostuvo entre 1995 y 1998, así como el de Boyatzis (1982), y proponen la siguiente definición para la inteligencia emocional: “Se observa la inteligencia emocional cuando una persona demuestra las competencias que constituyen la autoconsciencia, la autogestión, la consciencia social y las habilidades sociales en tiempo y forma apropiados con una frecuencia suficiente para ser efectivo en las situaciones” (p. 3).

La inteligencia emocional es una clase de “intelecto social e individual” que incluye la capacidad de monitorear las emociones propias del individuo, más otros pensamientos y sentimientos conectados a éstas (Salovey y Mayer, 1990). En el ámbito profesional, la inteligencia emocional es aquella que lleva a los individuos a resolver problemas y tomar

decisiones sensatas usando tanto los pensamientos como los sentimientos o la lógica y la intuición (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997).

Bar-On (1997) definió a la inteligencia emocional como un "conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la capacidad de tener éxito para hacer frente a las demandas y presiones personales, sociales y ambientales" (p. 14); es decir, se describe como una capacidad no razonante, así como las habilidades que ayudan al individuo a hacer frente a las demandas y presiones ambientales externas. Se ha establecido empíricamente que la inteligencia emocional está relacionada con varias consecuencias como: el éxito en la carrera (Carmeli, 2003) o la satisfacción y el compromiso en el trabajo (Lopes, Salovey y Straus, 2003). Por su parte, Cartwright y Pappas (2008) observaron que este modelo, al igual que el de Goleman (1998), incluía cinco dimensiones amplias: habilidades emocionales intrapersonales, habilidades emocionales interpersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general.

De igual manera, se encuentran otras definiciones como la de Schutte, Malouff y Thorsteinsson (2013), quienes mencionan que la inteligencia emocional consiste en un funcionamiento emocional adaptativo que implica competencias interrelacionadas con la percepción, la comprensión, la utilización y la gestión de las emociones en el yo y en los demás. Volviendo al trabajo de Gardner (1999), encontramos elementos de sus propuestas de inteligencia. Con esto, identificamos que las personas que tienen una alta inteligencia emocional son personas conscientes de sus emociones y las de los otros, haciéndolas capaces de manejar estas emociones (Kumar et al., 2012; Yusoff et al., 2011).

El término de inteligencia emocional es muy completo y permite identificar claramente este tipo de inteligencia; en esta investigación se propone considerar y profundizar en otro término que se desprende de esta definición que hemos estado revisando: el de competencias emocionales. Entendemos la necesidad de clarificar a qué nos referimos con el término, puesto que estos conceptos de inteligencia emocional y competencias emocionales pueden causar confusión y se utilizan de manera intercambiable (Kotsou et al., 2011).

En este contexto, en la misma época en que Gardner desarrolló la teoría de las múltiples inteligencias, Boyatzis (ya en 1982) empezó a definir lo que son las competencias. Las define como las características subyacentes que tiene una persona que la conducen o que provocan un desempeño efectivo y sobresaliente. Otra definición que da Nolan (1998) nos dice que una competencia es un desempeño actual en una situación particular, en la cual se describe que tan bien el individuo integra conocimiento, habilidades, actitudes y comportamientos. Entonces, en un marco de referencia para líderes, administradores o profesionales, una persona necesita las competencias para saber, conocer y hacer que las cosas sucedan.

Compilando los diferentes hallazgos de competencias, Boyatzis, Lingham y Passarelli (2010) nos dicen que estas se pueden clasificar en los siguientes tres grupos:

- Competencias de inteligencia cognitiva. Como son el pensamiento sistémico o el reconocimiento de patrones.
- Competencias de inteligencia emocional. Como son la adaptabilidad, el autocontrol emocional, el conocimiento de uno mismo emocionalmente, visión positiva, y la orientación al logro.
- Competencias de inteligencia social. Como son la empatía, consciencia organizacional, liderazgo inspiracional, influir, guía y mentoría, gestión del conflicto y trabajo en equipo.

Entendiendo lo que es una competencia y las clasificaciones en que se han agrupado, retomamos la complejidad que existe en la delimitación entre la inteligencia emocional y las competencias emocionales, lo que ha llevado a algunos autores, como Delcourt, Gremler, Riel y van Birgelen (2016), a estudiar las diferencias entre estos términos. Ellos sostienen que los dos conceptos están relacionados, pero son diferentes, y en su investigación estudian las diferencias. La inteligencia emocional es estable e independiente de los contextos y las competencias emocionales son la exhibición real de comportamientos emocionales.

Una revisión de la literatura permite identificar las siguientes definiciones de competencias emocionales. La competencias emocionales se refiere a la manifestación de comportamientos

emocionalmente competentes (Seal y Andrews-Brown, 2010; Giardini y Frese, 2008; Zeidner, Matthews y Roberts, 2004) que reflejan la inteligencia emocional a través de una visión más amplia, la capacidad de percibir de manera precisa, apreciando y expresando emociones, la capacidad de acceder así como de generar sentimientos cuando el pensamiento lo permite; la capacidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad de regular emociones para la promoción del crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997). También se les define a las competencias emocionales como las características de un individuo que están causalmente relacionadas con un estándar de eficacia y rendimiento superior en un trabajo o situación (Spencer y Spencer, 1993). La definición que puede ser clave para comprender el término es la que presentan Charniss y Goleman (2005). Ellos establecen que son habilidades laborales que pueden y deben aprenderse, ya que las competencias emocionales muestran qué cantidad de ese potencial realizamos al aprender y dominar habilidades, lo que se traduce en una inteligencia aplicada a las capacidades laborales.

Inclusive podemos encontrar que el concepto de competencia emocional no solo se maneja individualmente, sino también como grupo. Así, la competencia emocional de un grupo se define como la voluntad de agradecer, reconocer, monitorear, discriminar y atender a la emoción y su capacidad de responder constructivamente al reto emocional (Huy, 1999; Holmer, 1994). Más tarde Wolff, Druskat y Messer (2006) hacen la referencia de que una visión grupal es parte de una estructura emocional colectiva, existiendo una competencia emocional en los comportamientos e interacciones entre los miembros del grupo, así como entre los miembros y los individuos relevantes fuera del grupo.

Estudiar los diferentes niveles en las competencias emocionales es importante. Pero nos centraremos en lo individual. Esto nos permite identificar que existen diferencias en su conceptualización en términos de habilidades (Salovey y Grewal, 2005; Salovey y Mayer, 1990), rasgos (Petrides y Furnham, 2000), o la mezcla de ambas (Bar-On, Tranel, Denburg y Bechara, 2003; Dawda y Hart, 2000). La investigación en el tema ha crecido de tal manera que nos encontramos con autores como Mikolajczak y sus colegas quienes, para resolver estas situaciones individuales, proponen un modelo integrador de competencias emocionales

que abarca tres niveles: conocimiento, habilidades y rasgos (Mikolajczak, 2009; Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou, y Nelis, 2009). El primer nivel es el de conocimiento, el cual se refiere a lo que la gente sabe acerca de las emociones. El segundo nivel es el de la habilidad para enfocarse en qué es lo que la gente puede hacer y el tercer nivel está en la habilidad para aplicar el conocimiento en una situación real.

En el ámbito laboral, estos términos nos llevan a la perspectiva de Padilla-Melendez, Fernández-Gámez y Molina-Gómez (2014), quienes señalan que los individuos que desarrollan competencias emocionales tienden a sentirse más satisfechos, son más eficientes y son más capaces de dominar los hábitos mentales que condicionan su productividad. En casos donde sucede lo contrario, aquellas personas que no controlan sus vidas emocionalmente tendrán luchas internas constantes que debilita su capacidad de trabajo y les impide pensar con claridad (Goleman, 1998). Estas competencias emocionales se reflejan en las habilidades personales (como se manejan a ellos mismos) y en las habilidades sociales (como los individuos se manejan con otros) (Kierstead, 1999).

Conceptualizando estos elementos, llegamos a las preguntas que Kotsou, Nelis, Grégoire y Mikolajczak (2011) se hacen. ¿Son los individuos con bajas competencias emocionales los que estarán condenados a mostrar pobres indicadores de desempeño, o tienen oportunidad de mejorar? Esta pregunta nos hace ver que hay autores que dicen que estas competencias y otros factores cognitivos pueden ser entrenados y podrían ser influenciados por la educación (Sánchez et al., 2011; Boyatzis, 2008, Boyatzis y Saatcioglu, 2008). Particularmente, en el caso de la educación a nivel de estudiantes universitarios Fernández-Pérez et al. (2017) y Nelis, Quoidbach, Mikolajczak y Hansenne (2009), demuestran que se puede dar una mejora en las habilidades en las competencias emocionales. Además, Droppa (2008) comenta que el desarrollo de un individuo requiere de un estudio del entorno y que para que haya un desarrollo de la persona, esto se dará principalmente a través de la educación y el desarrollo de otras competencias socioemocionales.

A pesar de estos hallazgos, el tema aún está en discusión. Todavía no hay una completa claridad sobre si las competencias emocionales pueden ser aprendidas por adultos, y hasta

qué punto las competencias emocionales pueden ser modificadas en esta población (Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2001).

Finalmente, para los fines de esta investigación, la definición de competencias emocionales que queremos trabajar en esta tesis doctoral se desprende de la propuesta que conceptualiza Goleman (1998), quien define que las competencias emocionales son una capacidad aprendida basada en la inteligencia emocional que da como resultado un rendimiento excepcional en el trabajo. Para los fines de esta tesis hemos definido a las competencias emocionales, en nuestros términos, como la extensión a la ejecución de aquellas capacidades que llevan a la inteligencia emocional al logro de rendimientos eficientes y eficaces.

3.2. La importancia de la inteligencia emocional y las competencias emocionales

Salopek (2004) sostiene que quien provocó la revolución en el tema de la inteligencia emocional fue Daniel Goleman (1997) con su muy popular y vendido libro de “Inteligencia emocional: ¿Por qué puede importar más que el coeficiente intelectual?", título que ha llevado a que el término de inteligencia emocional haya alcanzado gran popularidad. Las ventas del libro lo llevaron a ser uno de los más vendidos. La temática sobre inteligencia emocional también se amplió más allá de los libros, su difusión llegó a los medios de comunicación y esto le ha llevado a gozar de una credibilidad renovada.

A nivel científico, la temática también es de interés en la investigación. Esto en gran medida se da por los beneficios positivos que puede llegar a lograr en los individuos. Las personas con alto nivel de inteligencia emocional tienen habilidades que les ayudan a alcanzar el éxito en diversas esferas de la vida, tanto en el trabajo como en el logro de un equilibrio entre el trabajo y la familia o el ocio (Sjöberg, 2008).

De manera científica, el concepto lleva más de 20 años desde que surgió y fue descrito en la literatura (Salovey y Mayer, 1990). Desde que surgió el primer artículo, varias ediciones especiales se han dado en revistas de áreas de liderazgo gerencial o psicología (por ejemplo, Journal of Organizational Behavior, Psychological Inquiry, Emotion) y numerosos artículos

son testigos del continuo interés en el tema (Schutte et al., 2013; Lindebaum y Cartwright, 2011). En la literatura, el número de estudios que están surgiendo en la temática (Kotsou et al., 2011) ha ido en aumento. Algunas de las razones por las que podemos considerar que se está generando atención en la investigación es por el hecho de que las competencias emocionales son un factor importante para explicar la variación que se da entre la adaptación y el bienestar de los individuos (Gannon y Ranzijn, 2005; Van der Zee, Thijs, y Schakel, 2002). Pero, sobre todo, el concepto ha crecido en importancia porque afecta en todos los aspectos de la vida de las personas (Kosou et al., 2011).

Algunas áreas en las que podemos encontrar que afecta significativamente, y por lo que se le considera importante, es en las áreas de la salud mental y física (Schutte et al., 2007), el trabajo (Delcourt et al., 2016; O'Boyle et al., 2011; Joseph y Newman, 2010), el éxito en la carrera (Ahmetoglu, Leutner y Chamorro-Premuzic, 2011), el desempeño académico (Van Rooy y Viswesvaran, 2004), la educación en emprendimiento (Fernández-Pérez et al., 2017; Padilla-Melendez et al., 2014) y la calidad de las relaciones sociales a través de predicciones de la calidad de las interacciones sociales (Lopes, Salovey, Côté, Beers, y Petty, 2005) o la satisfacción con el apoyo social (Ciarrochi, Chan, y Bajgar, 2001). Con esto, podemos ver que es una temática que impacta en muchas áreas, por lo que su estudio llama la atención en todos estos ámbitos y otros.

Entre los factores que nos lleva a darle importancia al tema está el hecho de que el desarrollo de estas competencias o habilidades en la inteligencia emocional tienen ciertos beneficios en el quehacer del ser humano. Por ejemplo, Giorgi (2013) menciona que la inteligencia emocional se enfoca en las habilidades individuales para el procesamiento de la información de manera efectiva. Por ello, la inteligencia emocional es considerada como parte de un conjunto de habilidades cognitivas, para el procesamiento de la interpretación emocional y la regulación de la emoción de forma adaptativa (Salovey y Mayer, 1990). Desde esta perspectiva, se desarrollan habilidades para:

- Percibir con precisión las emociones en uno mismo y en los demás.,.
- Utilizar las emociones para facilitar el pensamiento.

- Comprender las emociones, el lenguaje emocional y las señales transmitidas por las emociones.
- Manejar las emociones para alcanzar objetivos específicos (Mayer y Salovey, 1997).

Una de las áreas a las que ha contribuido la inteligencia emocional para este resurgimiento es el desarrollo reciente que ha tenido en la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000); aspecto de la psicología que enfatiza el papel fundamental de los recursos personales, privilegiando las intervenciones dirigidas a desarrollar e impulsar recursos y factores protectores. Además, también están los resultados que tienen que ver con el bienestar. Mayer et al. (2002) confirman que los individuos con mayor inteligencia emocional tienden a tener sentimientos positivos y una mejor gestión de las emociones. Las personas con alto índice de inteligencia emocional tienen más probabilidad de poseer y actuar intuitivamente sobre el conocimiento de la regulación del meta-estado de ánimo, así como con el hecho de que las personas se sienten mejor cuando los eventos positivos se presentan en términos de mejoras con respecto a las condiciones en que se encuentran (Salovey et al., 1993).

A partir de todas estas temáticas y hallazgos encontrados en la literatura, parece particularmente interesante retomar el trabajo de O'Boyle et al. (2011), quienes indican que la inteligencia emocional presenta una asociación importante en el desempeño del trabajo. Además, Joseph y Newman (2010) hacen un análisis en el que demuestran la validez incremental en las medidas de la inteligencia emocional para explicar elementos del desempeño en el trabajo, lo que lleva a las organizaciones a ser más efectivas y a tener líderes que puedan ser emprendedores con herramientas que hagan que las cosas sucedan.

Considerando la importancia del tema en el ámbito del liderazgo, desde la perspectiva empresarial encontramos el estudio que hicieron Richmond, Rollin y Brown (2004), enfocado al liderazgo y la inteligencia emocional. En este estudio seleccionaron competencias que consideraron eran importantes para los líderes exitosos. El estudio se aplicó a líderes empresariales, quienes clasificaron por nivel de importancia a las competencias, tanto de inteligencia emocional (la construcción de relaciones y la autoconsciencia) como de liderazgo tradicional (ejecución y perspicacia financiera). Esta

clasificación tenía como meta identificar lo que lleva al liderazgo exitoso. En la tabla 1 podemos ver esas competencias que Richmond et al. (2004) seleccionaron como importantes.

Tabla 1. Competencias emocionales seleccionadas por Richmond et al. (2004) conforme a los dominios que propone Goleman, Boyatzis y McKee (2002).

Competencias intrapersonales	Competencias interpersonales
1. Consciencia de uno mismo • Autoconsciencia emocional	3. Consciencia social • Empatía
2. Autogestión • Adaptabilidad • Llegar al logro • Iniciativa • Optimismo	4. Gestión de relaciones • Liderazgo que inspire (Visión). • Desarrollo de otros • Catalizador del cambio • Manejo de conflictos • Trabajo en equipo y colaboración

Fuente: Richmond et al. (2004)

En el mencionado estudio también se encontró que la visión es una competencia crítica de liderazgo, así como el pensamiento estratégico, la construcción de relaciones, la ejecución y el desarrollo de las personas. Dentro de estas competencias, también encontraron que la inteligencia emocional es vista como esencial para el liderazgo exitoso, especialmente para las capacidades complejas de visión, construcción de relaciones y desarrollo de personas. Además, de los atributos restantes que calificaron los líderes, mencionaron que las competencias de la inteligencia emocional son importantes (incluyendo adaptabilidad, optimismo, empatía y autoconsciencia) junto con los otros atributos generales de liderazgo tradicional presentados. A manera de conclusión sobre estos hallazgos, Salopeck (2004) publica estos resultados dentro de su artículo de "Tendencias" y en un gran formato dice que, de cinco aspectos para un gran liderazgo exitoso, tres de ellos se atribuyen a la inteligencia emocional.

Como hemos visto, la inteligencia emocional es una temática de la psicología que en los últimos años ha venido cobrando importancia. El concepto ha logrado gran relevancia dentro

y fuera del ámbito científico. Bracket y Salovey (2011) reconocen que el campo de estudio está repleto de artículos, libros y manuales de capacitación sobre el tema; la temática está siendo observada a través de la investigación, así como en contextos educativos, laborales y personales con una gran cantidad de material producido, aunque no todo ha llevado un proceso científico, lo que provoca que sea difícil comprobar la validez de los resultados que se están generando. Este material se genera de manera indistinta tanto para la inteligencia emocional como para las competencias emocionales.

Estos resultados nos permiten ver que la inteligencia emocional está estrechamente relacionada con la efectividad del liderazgo y que las competencias emocionales pueden ser enseñadas (Vivian Tang y Yin, 2013). Con esto, podríamos estar hablando que otras de las áreas de gran importancia para nuestro estudio de las competencias emocionales está en la educación.

Los resultados que se han encontrado, apremian que se tome atención a la formación de competencias en inteligencia emocional en los ámbitos de la educación y las empresas, si bien los estudios que incorporan la intervención de las competencias emocionales aún son deficientes (Vivian Tang y Yin, 2013). Como hemos comentado, en muchos casos las capacitaciones en inteligencia emocional se han dejado a oficinas de colocación o a grupos de consultoría expertos en recursos humanos contratados para impartir talleres sin créditos universitarios (Boyatzis et al., 2002).

Por otro lado, en el ámbito universitario se hace notar la importancia de profundizar en estos temas. Un ejemplo lo podemos ver con Boyatzis y Saatcioglu (2008), quienes realizaron una investigación para examinar el impacto de programas de MBA en el desarrollo de competencias cognitivas, sociales y de inteligencia emocional por parte de los estudiantes. Los resultados de este estudio, transversal y longitudinal, indicaron que las características personales subyacentes pueden desarrollarse en los adultos a través de la mejora continua y la renovación del esfuerzo educativo. Por parte de los alumnos, ellos mejoraron las competencias emocionales y reconocieron la importancia del conocimiento de la inteligencia emocional después de recibir capacitación sobre esta temática (Fernández-Pérez et al., 2017;

Lust y Moore, 2006; Nelis et al., 2009; Ornstein y Nelson, 2006; Padilla-Meléndez et al., 2014; Stratton et al., 2008).

Es interesante notar que no solo existe un interés que surge desde el ámbito de la educación, sino que la inteligencia emocional se está volviendo más importante para los propios estudiantes. Ellos se vuelven más conscientes y comprenden su emocionalidad y son ellos los que buscan ayuda para canalizar los efectos positivos o negativos de la identificación y resolución apropiados a los problemas diarios de sus vidas, en especial aquellos que están dedicados al emprendimiento (Zampetakis, Beldekos y Moustakis, 2009).

El interés e impacto del estudio de la inteligencia emocional y las competencias emocionales es muy amplio. Sin embargo, los resultados que está generando en la educación, su repercusión en el emprendimiento y los beneficios que observan los mismos estudiantes y emprendedores hace que sea de interés profundizar en el tema. Muchos de estos estudios se han hecho en diferentes universidades en países desarrollados, con estudiantes que han sido impulsados a estudiar una carrera profesional. Es de interés ver que la temática no ha sido muy explorada en contextos de países en desarrollo y que puede ser esta una oportunidad para la investigación.

3.3. Componentes de la inteligencia emocional y las competencias emocionales

Entendido el concepto e identificando a qué nos estamos refiriendo en este estudio, ahora es importante saber qué es lo que conforma las competencias emocionales. Sin embargo, no se puede abordar este concepto sin saber previamente lo que compone a la inteligencia emocional. Para esto, dentro de la literatura se ha estudiado como se compone, las dimensiones que le conforman, y de qué manera se puede medir. Es importante mencionar que estos componentes y dimensiones de la inteligencia emocional son los mismos de las competencias emocionales. Puesto que las competencias emocionales son la aplicación práctica de la inteligencia emocional. Además, que las competencias se pueden entrenar, y pueden ser influenciados por la educación (Boyatzis 2008; Boyatzis y Saatcioglu 2008; Fernández-Pérez et al., 2017; Sánchez 2011).

Comenzaremos el estudio de los componentes de la inteligencia emocional. De acuerdo con McEnrue y Groves (2006), existen modelos habilitadores de base y modelos mixtos que permite dividir en cuatro grandes perspectivas la inteligencia emocional. El modelo habilitador base es el de Mayer y Salovey (1997), que, de acuerdo con lo que hemos visto, son quienes proporcionaron el concepto inicial de lo que conocemos como inteligencia emocional conforme a la literatura. Los otros tres modelos principales que se muestran para la IE son considerados modelos mixtos que incluyen el de Goleman (1995, 1998) con cuatro dimensiones, el de Bar-On (1997) con el modelo de cinco dimensiones de rasgos, y el de Dulewicz y Higgs (1999, 2000) con un modelo de siete dimensiones. Sin embargo, se critican estos modelos mixtos, ya que aún requieren mayor investigación empírica (McEnrue y Groves, 2006).

Para este estudio es útil poder visualizar los componentes de estos modelos de inteligencia emocional conforme al trabajo de McLaughlin (2012).

Tabla 2. Resumen de las cuatro mayores perspectivas de la inteligencia emocional conforme a McLaughlin (2012).

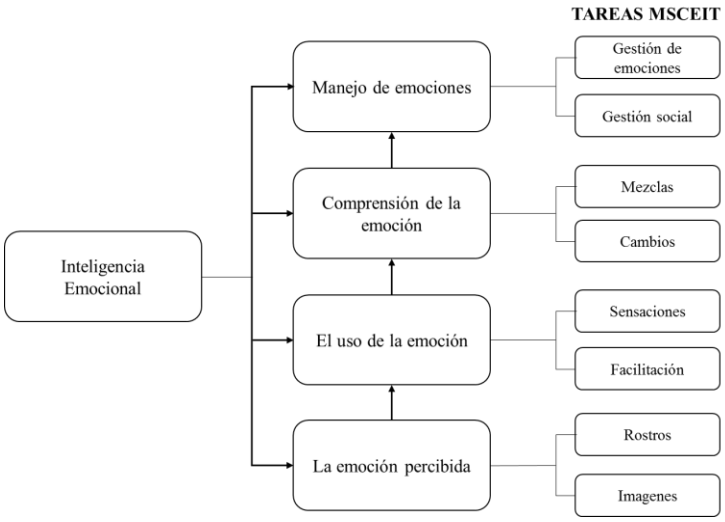
Modelo habilitador	*Modelos Mixtos*		
Mayer y Salovey (1990, 1997)	**Goleman (1995, 1998)**	**Bar-On (1997)**	**Dulewicz y Higgs (1999, 2000)**
Identifica emociones Facilita emociones Comprende emociones Maneja emociones	Consciencia de uno mismo Autogestión Consciencia social Gestión de las relaciones	Habilidades intrapersonales Habilidades interpersonales Adaptación Manejo del estrés Estado de ánimo	Consciencia de uno mismo Resiliencia emocional Motivación Sensibilidad interpersonal Influencia Intuición Conciencia

Fuente: McLaughlin 2012

El resumen expuesto en la tabla 2 nos permite ver con claridad los componentes de los principales modelos que dan origen a las definiciones que hemos visto. Las dimensiones son las que pueden llevarnos a preguntarnos como deben medirse.

La manera de medirlo es lo que también ha llevado a diferentes opciones a la hora de identificar los elementos que deben considerarse para la inteligencia emocional. Para esto existe una serie de pruebas de rendimiento publicadas que miden esos componentes (de una o más ramas del modelo de Mayer y Salovey, 1997). Una de las primeras pruebas es la escala de multifactor (Mayer, Caruso, y Salovey, 1999). Después se dan otras pruebas mejoradas; un ejemplo de esas pruebas de rendimiento globales es la prueba de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT, por sus siglas en inglés, Mayer et al., 2002) para adultos, la cual es una prueba con ocho tareas (Ver figura 5). También existe otra prueba para jóvenes adolescentes (MSCEIT-YC, Mayer, Salovey y Caruso, 2005). Las pruebas que hay en esta línea son consideradas de rendimiento porque requieren que los individuos resuelvan tareas relacionadas con cada una de las cuatro habilidades definidas por la teoría: el manejo de emociones, la comprensión de la emoción, el uso de la emoción y la emoción percibida (Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003).

Figura 5. Modelo de Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test para adultos (MSCEIT).



Fuente: Mayer et al., 2002.

En el 2004, Salopek señala que conforme al trabajo de Goleman (1997), la inteligencia emocional proviene del cumplimiento de siete campos: la autoconsciencia (consciencia de uno mismo), la automotivación, la persistencia, el control de los impulsos, la regulación de los estados de ánimo, la empatía, la esperanza y el optimismo. Por su parte, Birknerova (2011), considerando a Gardner (1993), identifica cinco tipos de habilidades más amplias que estarían conformando este concepto:

- *Conocer las propias emociones de uno mismo*. Es decir, las personas más conocedoras de sus sentimientos, pueden tomar mejores decisiones en sus vidas.
- *Manejo de emociones*. Es el trabajo de las emociones de manera responsiva.
- *Capacidad de automotivación y autocontrol emocional*. Postergar las recompensas de la satisfacción, junto con saber suprimir las acciones excitantes son la esencia del éxito.
- *Empatía*. Las personas empáticas se sintonizan para reaccionar ante los deseos y necesidades de los demás. Destacan en las profesiones en donde pueden estar al cuidado de otro(s), como en las disciplinas de la enseñanza, la gestión o el marketing.
- *El arte de las relaciones interpersonales*. Es el arte de ser empáticos y populares, pero al mismo tiempo tener la habilidad de ser dominantes y con la capacidad de tratar constructivamente a todas aquellas personas con las que se relacionan.

En la literatura también nos encontramos con algunos estudios que han trabajado las competencias emocionales con estudiantes y que han hecho sus adaptaciones de dimensiones. Uno de estos trabajos es de Wong y Law (2002). En esta investigación trabajaron con estudiantes a nivel licenciatura y maestría en universidades en Hong Kong. La propuesta era que en cuatro dimensiones se identificaran los elementos de la inteligencia emocional que consideraban adecuadas para desarrollarse en su carrera profesional. En este estudio vemos que se resumieron 16 ítems de la inteligencia emocional en cuatro dimensiones. En la tabla 3 podemos identificar esas cuatro dimensiones que se proponen en este estudio, así como la descripción de lo que significa cada una de ellas.

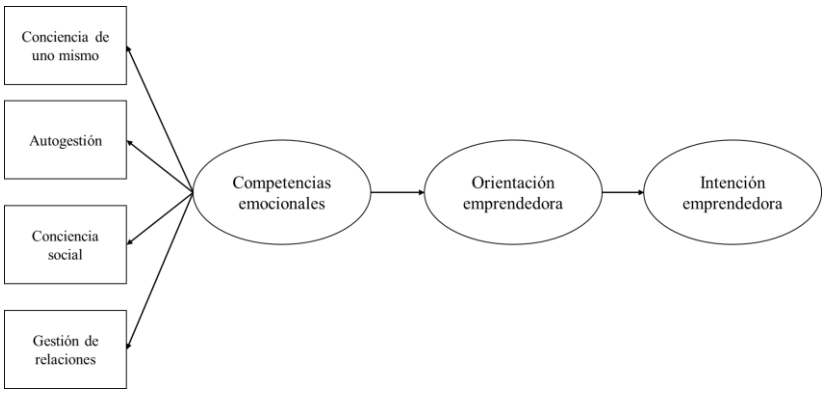
Tabla 3. Resumen de las cuatro dimensiones de las emociones de Wong y Law (2002) conforme a Ngah et al. (2016).

Dimensiones	Descripción
Evaluación autoemocional (SEA)	La capacidad del individuo para comprender y evaluar sus emociones profundas y ser capaz de expresar estas emociones naturalmente.
Evaluación de las emociones de los otros (OEA)	Capacidad para percibir y comprender las emociones de los demás a su alrededor.
Regulación de la emoción (ROE)	La capacidad de las personas para regular sus emociones, lo que permitirá una recuperación más rápida de la angustia psicológica.
Uso de la emoción (UOE)	Capacidad de las personas para hacer uso de sus emociones, dirigiéndolos hacia actividades constructivas y rendimiento personal.

Fuente: Ngah et al. (2016)

Padilla-Meléndez et al. (2014) proponen más componentes para estos estudios. Su intervención es en actividades académicas para el desarrollo de la intención emprendedora para estudiantes universitarios en el que muestra una perspectiva diferente en la manera en que se abordan los componentes. En este caso, estos autores están considerando cuatro componentes de medición para el constructo de competencias emocionales hecho con el instrumento de ECI-U (Goleman y Boyatzis, 2001). Esta es una adaptación de los elementos que interesan a este estudio y donde observamos los cuatro componentes que en este caso se estudian: la consciencia de uno mismo, la autogestión, la consciencia social y la gestión de relaciones (ver figura 6).

Figura 6. Adaptación de las competencias emocionales hacia la intención emprendedora siendo del modelo de Padilla-Meléndez et al., 2014.



Fuente: Adaptación propia del modelo de Padilla-Meléndez et al. (2014).

A través de estas propuestas, componentes y modelos vemos que la inteligencia emocional y las competencias emocionales están sumamente conectadas y comprendemos el potencial que tienen estos conceptos. Su estudio permite ver los alcances que puede tener en temáticas como la educación y la carrera profesional. Todo estudiante eventualmente entrará al mundo laboral, así que estar preparado puede permitir que sus resultados sean de éxito para el bien de nuestros entornos. El emprendimiento es una de estas opciones que se pueden dar como opción de carrera profesional, así que es importante ver la relevancia que este tema puede traer en estas rubricas. Para esto, analizaremos en profundidad la propuesta que Goleman (1998) desarrolló sobre las competencias emocionales que consideró relevantes. Es una propuesta interesante y que el trabajo de Fernández-Pérez et al. (2017) vuelve a revalorizar.

3.4. Las dimensiones de las competencias emocionales conforme a Goleman

Uno de los trabajos más completos para conocer las competencias emocionales es el de Goleman (1998). En su propuesta hace un avance en su investigación y hace una transformación de la inteligencia emocional a las competencias emocionales. Conocer de qué trata cada una de estas competencias esenciales nos dará una mayor perspectiva de lo que

implica conocer el concepto. Por ello, señalaremos que Goleman (1998) trabajó cinco dimensiones que clasificó en competencias personales y habilidades sociales.

Goleman (1998) señala que las competencias personales son la capacidad de gestionarse uno mismo; asimismo, identifica en estas habilidades personales tres competencias rectoras: consciencia de uno mismo, la autorregulación y la motivación. Estas competencias a su vez están conformadas por subcompetencias. En total, las competencias personales están trabajando con once subcompetencias. Daremos una definición amplia de lo que implica cada una de estas competencias rectoras, el perfil general y cuáles son las subcompetencias que les pertenecen.

1. *Consciencia de uno mismo.* Se refiere al conocimiento de los propios estados internos, preferencias, recursos e intuiciones (Goleman, 1998). Es decir, saber cómo se siente uno mismo. En un sentido más amplio, esta competencia se refiere a la capacidad de los individuos para entender sus emociones, metas y valores; conocer cuáles son sus fortalezas y debilidades; la posesión de una sensación sólida de confianza y optimismo; y el mantener una mentalidad positiva (Weissberg, Durlak, Domitrovich y Gulloa, 2015; Weissberg, Goren, Domitrovich y Dusenbury, 2013). Esta competencia está conformada por las siguientes subcompetencias:
    - *Consciencia emocional.* Reconocer nuestras emociones y sus efectos.
    - *Autoevaluación precisa*. Conocer nuestras fortalezas y limitaciones.
    - *Autoconfianza*. Un fuerte sentido de autoestima y capacidades propias.

2. *Autorregulación.* Es la gestión interna de los impulsos y recursos. Lo que lleva a la capacidad para regular influencias inquietantes (ansiedad, ira, impulsividad) (Cherniss y Goleman, 2005). Manejar como se expresan las emociones, haciendo frente y cambiando sentimientos difíciles e incómodos, aumentando y realzando sentimientos positivos y agradables cuando se tienen complejidades para expresar esos sentimientos de manera positiva y de manera cómoda, llevando a permitir concentrarse mejor, comportarse más apropiadamente, hacer mejores relaciones y

trabajar con más cooperación y productivamente con los que se rodea (Wigelsworth, Humphrey y Lendrum, 2012). Las subcompetencias que la conforman son:

- *Autocontrol.* Mantener las emociones y los impulsos perturbadores bajo control.
- *Integridad.* Mantener estándares de honestidad e integridad.
- *Escrupulosidad.* Tomar la responsabilidad del desempeño personal.
- *Adaptabilidad.* Flexibilidad en el manejo del cambio.
- *Innovación.* Estar cómodo con ideas, enfoques y nueva información.

3. *Motivación.* Son las tendencias emocionales que guían para facilitar el alcance de las metas (Goleman, 1998). McClelland (1975) la define como ese circuito que asocia el afecto conforme a una jerarquía que dé la fuerza e importancia para un individuo. Para Wigelsworth et al. (2012), la motivación es poder trabajar hacia metas, siendo persistentes, resilientes y optimistas, ya que cuando se puedan establecer metas, se elaborarán estrategias efectivas para alcanzar esas metas y responder de manera efectiva a los reveses y las dificultades, se pueden abordar situaciones de aprendizaje de una manera positiva y maximizar la capacidad para lograr el máximo potencial. Con estas características, esta competencia está integrada por:
    - *Alcanzar el logro.* Esforzarse por mejorar o cumplir con un estándar de excelencia.
    - *Compromiso.* Alinear con los objetivos del grupo u organización.
    - *Iniciativa.* Preparación para actuar sobre las oportunidades.

Dentro de las competencias sociales, Goleman (1998) también hace una propuesta de dos competencias en esta categoría: empatía y habilidades sociales. Estas competencias están conformadas por un total de trece subcompetencias.

- *Empatía*. Es la consciencia de poder percibir los sentimientos, necesidades, preocupaciones (Goleman, 1998) y emociones (Charniss y Goleman, 2005) de los otros. Para Weare y Gray (2003), es la capacidad de ver una situación desde el punto

de vista de otra persona, y usar esto para ser sensible a cómo pueden sentirse. Por esto, las subcompetencias que comprenden este concepto son:

- *Entender a los otros*. Detectar los sentimientos de los demás y tomar interés activo en sus preocupaciones.
- *Desarrollo de otros*. Detectar las necesidades de desarrollo de otros y reforzar sus habilidades.
- *Orientación al servicio*. Anticipar, reconocer y encontrar las necesidades de los clientes.
- *Aprovechando la diversidad.* Cultivar oportunidades a través de diferentes tipos de personas.
- *Consciencia política.* Leer las corrientes emocionales y las relaciones de poder de un grupo.

- *Habilidades sociales*. Es la adopción e inducción de respuestas deseables en otros (Goleman, 1998). La eficacia de nuestras habilidades relacionales está basada en las aptitudes que armonizan o influyan sobre las emociones de otros (Cherniss y Goleman, 2005). Por ello, las habilidades sociales son la capacidad de construir y mantener relaciones, así como la capacidad de resolver problemas, incluyendo las de tipo interpersonal, ya que cuando se tienen estrategias para formar y mantener relaciones y para resolver problemas y conflictos con otros, tenemos las habilidades que pueden ayudar a alcanzar el logro de los resultados (Wigelsworth et al., 2012). Por estos factores, esta competencia incluye las siguientes subcompetencias:
  - *Influencia*. Manejar tácticas efectivas para la persuasión.
  - *Comunicación*. Apertura a la escucha y el envío de mensajes convincentes.
  - *Manejo de conflictos*. Negociación y resolución de desacuerdos.
  - *Liderazgo*. Inspiración y guía de individuos y grupos.
  - *Catalizadores del cambio*. Iniciadores o administradores del cambio.
  - *Construcción de bonos*. Cultivando relaciones instrumentales.
  - *Colaboración y cooperación*. Trabajar con otros al logro de metas.
  - *Capacidad de equipo*. Creación de sinergia de grupo en la persuasión colectiva de metas.

Conociendo estas competencias que comprende las competencias emocionales, entendemos que el saber manejarlas puede aportar un gran potencial para quienes reciban una capacitación en el tema. Goleman (1998) mismo señala que las competencias de la inteligencia emocional pueden ser trabajadas y mejoradas, situación que no sucede con los coeficientes del IQ. Es así como, en ese estudio, Goleman sostiene que si las competencias emocionales reciben retroalimentación, se practican y se corrigen a través de la capacitación y la orientación, pueden mejorarse.

Estas competencias emocionales las consideramos fundamentales para el estudio que pretendemos realizar en esta tesis doctoral. Cabe destacar que esta fue la primera propuesta de competencias que nos muestra Goleman (1998), pero que son competencias que siguen estando vigentes en diferentes ámbitos.

Trabajaremos con este modelo de cinco competencias por lo relevante que resultan los componentes que establecen. Sin embargo, reconocemos el surgimiento de nuevas propuestas que mencionaremos. En la tabla 4 podemos ver la evolución de estas competencias emocionales a otra propuesta que presentan Goleman, Boyatzis y Mckeen (2002). En esta se observa que, más que hablar de habilidades personales o sociales, los autores ya enmarcan de manera general estos elementos como competencias personales y sociales.

Tabla 4. Comparación de competencias emocionales en los modelos de Goleman (1998) y, Goleman, Boyatzis y McKee (2002).

Marco Teórico de competencias emocionales (Goleman, 1998).	Dominios de la inteligencia emocional (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002).
Consciencia de uno mismo. Conocer nuestros estados internos, recursos, preferencias e intuiciones.	*Competencias personales* Estas capacidades determinan como nosotros nos gestionamos a nosotros mismos.
Autorregulación. Gestión de los estados internos, impulsos y recursos.	**Consciencia de uno mismo. Autogestión.**
Motivación. Las tendencias emocionales que guían o facilitan a alcanzar metas.	*Competencias Sociales* Estas capacidades determinan como gestionamos nuestras relaciones.
Empatía. Consciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los demás.	**Consciencia social. Gestión de las relaciones.**
Habilidades sociales. Aptitud para inducir respuestas deseables en otros.	

Fuente: Elaboración propia.

Para profundizar en esta temática y buscando comprender el alcance del tema, haremos un estudio de la importancia que las competencias emocionales están generando en la literatura.

3.5. Las competencias emocionales y la educación en emprendimiento

Al ser las competencias emocionales un tema de interés y que tiene muchas aplicaciones, queremos abordar como las competencias emocionales están relacionándose con el emprendimiento, la educación universitaria y qué ejemplos significativos se encuentran en el tema.

Emprendimiento

El impacto que tiene la temática de la inteligencia emocional y las competencias emocionales es relevante en sí mismo. La inteligencia emocional se encuentra en el ámbito de la

comprensión y la inteligencia social (Birknerová, 2011). Si esto lo unimos al emprendimiento, encontramos un campo de acción de gran interés para la investigación, que ya hemos mencionado. Son los elementos intrínsecos de los individuos los que a través de sus competencias los llevan a dar resultados, en nuestro caso en el emprendimiento.

Gardner (1983, 1999) señaló que la inteligencia es pluralista, indicando que los individuos pueden demostrar talento sustancial en diferentes ámbitos como el ajedrez, la música, el atletismo y la política; destacó también que la inteligencia se ve reflejada en el emprendimiento. Porvaznik (2007) indica que la inteligencia emocional está conectada con las cualidades de la persona, su carácter, su temperamento, sus disposiciones perceptivas, creativas y físicas (somáticas). Considerando estos elementos, es relevante revisar la evidencia que conecta la inteligencia emocional y las competencias emocionales con conductas relevantes al emprendedor.

En la literatura hay trabajos de meta análisis que sugieren que las variables de personalidad pueden jugar un rol importante en el desarrollo de modelos del proceso empresarial (Frank et al., 2007; Rauch y Frese, 2007; Zhao y Seibert, 2006).

Cross y Travaglione (2003) presentan el caso cualitativo de cinco empresarios austriacos a los que se les entrevistó en profundidad. En esta investigación, también se integró el modelo de Goleman (1995,1998) en las entrevistas estructuradas. Cross y Travaglione (2003) encontraron que los empresarios que en general tienen mayor inteligencia emocional, son individuos exitosos tanto en el trabajo como en entornos sociales. Además, Cross y Travaglione (2003) demostraron que los empresarios que exhibían mayores niveles de inteligencia emocional, también exhibían altos niveles de tres de las subdimensiones que proponen Salovey y Mayer (1990). Reflexionando el caso, podríamos estar hablando de una aplicación de competencias emocionales, dado que los participantes estaban demostrando sus competencias en los diferentes ámbitos.

Observando con más detalle, la inteligencia emocional tiene un impacto significativo en distintos elementos que afectan situaciones relacionadas al emprendimiento, como en las

negociaciones, el logro y los recursos organizacionales, la identificación y explotación de oportunidades, el manejo del estrés, la generación y la retención de clientes, así como la buena gestión y el liderazgo (Awwad y Kada Ali, 2012; McLaughlin, 2012).

Rhee y White (2007) utilizaron un enfoque de modelo mixto para la comparación de las competencias emocionales entre líderes empresariales y emprendedores. En el estudio estuvieron incluidos 161 miembros de la Organización de Jóvenes Emprendedores (YEO, por sus siglas en inglés). Los participantes de este estudio completaron el Inventario de Competencia Emocional de Boyatzis, Goleman y Rhee (2000), y Boyatzis y Sala (2004), el cual con 72 ítems mide 18 competencias emocionales. Los jóvenes emprendedores demostraron altos niveles de confianza en sí mismos, confiabilidad, orientación al logro, orientación hacia el servicio, catalizador al cambio, trabajo en equipo y colaboración.

Foo et al. (2004) y McLouhling (2012) muestran evidencia de influencia en las negociaciones, la selección de empleados o socios, y la atracción y manejo de clientes, empleados, proveedores y socios. Por su parte, Zampetakis y Kafetsios (2010), y Zampetakis, Baldekos y Moustakis (2009) hallaron que un individuo que experimenta emociones más positivas en su ambiente de trabajo, estará más motivado a actuar de una manera emprendedora. Adicionalmente, Hadizadeh, Raminmehr y Hosseini (2009) hallaron que aquellos individuos que tienden a rechazar sentimientos destructivos, que demuestran gran autoconfianza, que reconocen sus propios sentimientos, que promueven cosas nuevas y que asumen riesgos, son los que tienen mayor espíritu emprendedor.

Educación universitaria

Observamos que las competencias emocionales han tenido una contribución en el éxito en la carrera profesional de los individuos, particularmente en la carrera del emprendedor. También reconocemos que la actividad emprendedora está conectado a la creación de valor y que esto conlleva a un significativo impacto en el crecimiento económico, la renovación continua de las empresas y el empleo (Tang y Koveos, 2004). Esta preocupación existe tanto a nivel macro como en lo individual. Por ello, ha crecido el interés en los programas de

educación en el emprendimiento (Vesper y Gartner, 1997). Bajo estos elementos, queremos retomar esta preocupación y ver como desde la educación las competencias emocionales han tenido un impacto.

En la búsqueda de contribuir al emprendimiento, la educación ha estado estudiando ver como la inteligencia emocional y las competencias emocionales afectan en el quehacer de esta actividad. Entre algunos estudios tempranos con estudiantes universitarios está la investigación de Schutte y Malouff (2002). Ellos dieron a estudiantes universitarios de nuevo ingreso información y entrenamiento en habilidades relacionadas con la inteligencia emocional como parte de un curso introductorio a la universidad. Los estudiantes que recibieron entrenamiento de inteligencia emocional obtuvieron calificaciones significativamente más altas en rasgos o inteligencia emocional típica al final del término del estudio. Estos estudiantes demostraron tener más probabilidades de completar su primer año de universidad que los estudiantes de control sin intervención. La tasa de retención de los alumnos en el grupo de formación de inteligencia emocional fue del 98%, mientras que la de los estudiantes del grupo de comparación fue del 87%.

En un trabajo hecho con estudiantes de maestría, Reuben, Sapienza, y Zingales (2009) en grupos seleccionados al azar impartieron 16 horas de curso para enseñar las habilidades descritas por el modelo de Mayer, Salovey y Caruso (2004). Los resultados obtenidos muestran que estos estudiantes tenían pruebas de *inteligencia emocional* significativamente más altas que aquellos asignados al grupo de control.

En otro estudio con estudiantes de medicina, Fletcher et al. (2009) encontraron que a lo largo de seis meses de talleres en entrenamiento en inteligencia emocional tuvieron resultados con calificaciones significativamente altas de *inteligencia emocional* entre los participantes del experimento, que aquellos en el grupo de control. Los autores ponen de manifiesto que estos resultados deben ser vistos con precaución, así como el diseño usado en el grupo de control no equivalente.

Agreguemos nuevos hallazgos de estudios más recientes. Schutter, Malouf y Thorsteinsson (2013) nos hablan de futuras direcciones que se pueden tomar para intervenir en el aumento de la inteligencia emocional. Incluso demuestran varias áreas en que se puede aplicar sus constructos y como a través de la educación se pueden obtener importantes resultados. Chew, Zain y Hassan (2013) también hacen otro estudio de como la inteligencia emocional afecta en el desempeño en estudiantes de medicina de primer y último grado. Parte de las conclusiones a la que llegan con este trabajo es que los estudiantes de medicina que eran más inteligentes emocionalmente tuvieron un mejor desempeño tanto en las evaluaciones continuas como en sus exámenes profesionales. Por lo tanto, llegaron a la conclusión de que es posible que el desarrollo de aptitudes emocionales pueda mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de medicina.

Otro de los estudios recientes es el de Boyatzis, Rochford y Cavanagh (2017), quienes estudiaron las competencias emocionales en ingenieros. Aunque en este estudio no se trabajó con estudiantes, sí se estudió como a través de la educación aplicada a este tipo de disciplina puede generar mejores resultados. Los autores se basaron en 30 años de estudios longitudinales mostrando como las competencias emocionales y sociales pueden ser significativamente mejoradas con la pedagogía adecuada, enfatizando la construcción de una visión, enfoques de desarrollo de las competencias emocionales y sociales, el desarrollo de una visión compartida con otros y el coaching.

Sin embargo, aunque observamos que hay un creciente estudio en los temas de las competencias emocionales, aún su aplicación a nivel universitario es escasa. Ya desde el 2005, con los trabajos de Charnis y Goleman, se mencionaba que, aunque sí hay aplicaciones de estos términos en niveles de educación básica, su aplicación a nivel universitario todavía no es relevante, lo que para la educación en emprendimiento universitario pudiera ser una oportunidad.

El ámbito educativo y emprendedor

Con estos elementos vemos que se ha buscado ver como la inteligencia emocional y las competencias emocionales pueden mejorar en áreas de educación y en diferentes disciplinas. Los resultados son alentadores, aunque aún queda mucho por explorar. Así, vemos que, particularmente en el tema de emprendimiento, también se está trabajando y que esto apoya a que sean más efectivas las carreras profesionales que los individuos tomen en sus vidas. En particular, aquellos que vean al emprendimiento como una opción de vida.

Un trabajo que queremos mencionar es el desarrollado por Padilla-Melendez et al. (2014). Este es un trabajo empírico que analizó datos cuantitativos y cualitativos de estudiantes universitarios. Estos jóvenes recibieron la experiencia de un entrenamiento al aire libre en el que se midieron sus competencias emocionales y la orientación emprendedora. La prueba se hizo antes y después de la experiencia. La contribución que tiene este trabajo es que se dio una comprensión de como los cambios en competencias emocionales afectan la intención emprendedora de los estudiantes. Dentro de los hallazgos de los dominios de las competencias emocionales, se encontró que la autogestión, la consciencia social y la gestión de las relaciones afectan la orientación emprendedora, y en consecuencia a la intención emprendedora.

Adicionalmente, se han encontrado estudios que están conectando estos temas en la etapa universitaria. Ngah et al. (2016) hacen una conexión entre la inteligencia emocional y la orientación emprendedora (OE). En esta línea, Ngah et al. (2016) señalan que los estudiantes eventualmente serán parte de la fuerza laboral y algunos serán empresarios, por lo que les es imperativa la exploración del impacto de la IE sobre los estudiantes, observándola desde la OE. Esto lo hacen notar por la incorporación de la educación emprendedora en las universidades, lo que conlleva que los estudiantes sean más propensos a buscar al emprendimiento como una opción de carrera. Ngah et al. (2016) observan que aún no se hacen muchos estudios para explorar la inteligencia emocional y la OE. Los estudios en los que más se encuentra investigación tienen que ver con el lugar de trabajo (Hamidanour et al., 2015; Ghorbani et al., 2012; Awad y Kada Ali, 2012).

Finalmente, el último estudio que queremos agregar a esta investigación es el realizado por Fernández-Pérez et al. (2017). Este fue un estudio hecho también con estudiantes universitarios. El objetivo en este estudio fue analizar el pensamiento analítico de las competencias emocionales y su influencia en las intenciones emprendedoras, basado en el modelo del TPB de Ajzen (1991). Particularmente en este estudio se analizó un curso completo en educación emprendedora con capacitación específica en competencias emocionales. Los resultados obtenidos demuestran que el espíritu emprendedor de los universitarios es favorecido por el desarrollo de sus competencias emocionales. Los estudiantes que tienen mayores competencias emocionales y que reciben educación emprendedora demostraron una actitud positiva al emprendimiento y se sintieron más capaces de convertirse en emprendedores. La contribución de esta investigación es que pone de relieve que las competencias emocionales fomentan el espíritu emprendedor y aumentan la consciencia en el efecto positivo que tiene la educación en los estudiantes emocionalmente competentes.

Con estos elementos encontrados en la literatura, consideramos que la temática es pertinente y actual. Asimismo, que las competencias emocionales en sus diferentes variantes están demostrando resultados positivos en las áreas de aplicación en que se ha llevado y que su interconexión con el emprendimiento y la educación muestran una esperanza de nuevas alternativas a contemplar en los planes de estudio. Aún no hay resultados definitivos ni en las dimensiones que deben contemplarse ni en los conceptos como tal, pero la interpretación y postura que el investigador presente permitirá mostrar nuevas opciones de cómo hacer que estas competencias emocionales hagan crecer el espíritu emprendedor y la intención de emprender, así como evaluar si esto aplica en un contexto u otro, como lo empiezan a trabajar proyectos como el de Ngah et al. (2016).

Capítulo 4

El fenómeno emprendedor en contextos de ecosistemas emprendedores universitarios

En nuestro mundo actual, en donde las noticias, los gobiernos y las instituciones están con una constante preocupación respecto a los fenómenos económicos que se dan en la sociedad, entendemos el creciente interés en la investigación sobre el emprendimiento. A su vez, se identifican investigaciones (Cohen, 2005; Wessner, 2005; Klapper et al., 2007; Fetters et al., 2010) que han estudiado el papel que tienen los ecosistemas emprendedores con respecto a la interacción de las personas, los roles que tienen, la infraestructura, las organizaciones y diferentes eventos, lo que ha llevado a comprender que los modelos de ecosistemas tienen distintas dimensiones. La profundidad en estas últimas son las que permiten la creación de ambientes que provocan mayores niveles de actividad emprendedora (Neck et al., 2004) y, en consecuencia, impulsan el crecimiento económico. De acuerdo con Regele y Neck (2012), la educación es una pieza crítica del ecosistema emprendedor que requiere mayor atención.

Dentro de los elementos que definen un ecosistema emprendedor, un elemento fundamental en la creación de estos entornos propicios al emprendimiento está vinculado al tema de la economía emprendedora. La definición de economía emprendedora está basada en el modelo emprendedor de Timmons (1985) de personas, oportunidades y recursos. Todo esto embebido en una infraestructura masiva: sociedad, gobierno, cultura, economía, aspectos legales, ambiente empresarial y otros, en donde la tecnología es crítica como lo es la educación (Arruda et al., 2013; OCDE, 2011; Isenberg, 2010; Bygrave, 1998), el impulso a la innovación, la difusión del conocimiento y el aumento de la competencia (Acs y Amorós, 2008; Audretsch y Thurik, 2004; Thurik, 2007).

Esta perspectiva económica ha motivado que el capital de conocimientos sea la producción dominante de estos modelos, convirtiéndolos en su ventaja competitiva. Este capital de conocimientos se complementa con el capital emprendedor. Este último representa la

capacidad de participar y generar actividad emprendedora. Así identificamos que, dentro de la economía emprendedora, la universidad toma un papel importante; al considerarla, los efectos se verán reflejados en mejores resultados económicos (Audretsch, 2013; Guerrero, Urgano y Gajón, 2014) y en beneficios sociales (Feeters et al., 2010) para las economías.

Sin embargo, los contextos, las definiciones, las dimensiones y los factores no tienen una receta ideal para la creación de un ecosistema emprendedor. Aunque sí se tiene claridad en el hecho de que la creación de estos ecosistemas es un proceso de múltiples etapas, donde las etapas no están definidas claramente, según Kathleen Allen y Mark Lieberman de la Universidad del Sur de California (Feeters et al., 2010). Sin embargo, se tiene identificado que la educación es uno de los pilares para la creación de los ecosistemas.

Además, es de consideración entender que hay muchas aproximaciones teóricas para la intersección del emprendimiento y el desarrollo regional económico, lo cual le da una consideración especial a la universidad. Para fundamentar estos elementos, las teorías que apoyan la participación de la universidad en estos factores se dan a través de las teorías de ecología de la población y la teoría institucional, que han dado un apoyo adicional a la importancia fundamental de examinar la evolución de un sistema (Zacharakis et al., 2003; Neck et al., 1999; Spilling, 1996).

Con estos elementos nos centraremos en el papel de la educación en el contexto universitario. Mencionaremos algunos indicadores de modelos relevantes y el papel importante que tiene la universidad. La educación universitaria es de relevancia porque es la última fase significativa antes de entrar de lleno a las responsabilidades de la actividad económica de los individuos. Es a través de la literatura y la investigación encontrada que profundizaremos en el estudio del contexto universitario y sus propios ecosistemas emprendedores. Esta temática aún tiene mucho que estudiarse y la investigación en el mismo puede contribuir al crecimiento del conocimiento en el tema. Consideraremos que la educación en emprendimiento es un subecosistema (Regele y Neck, 2012) y que, a través de las universidades, se observan sus circunstancias y rasgos.

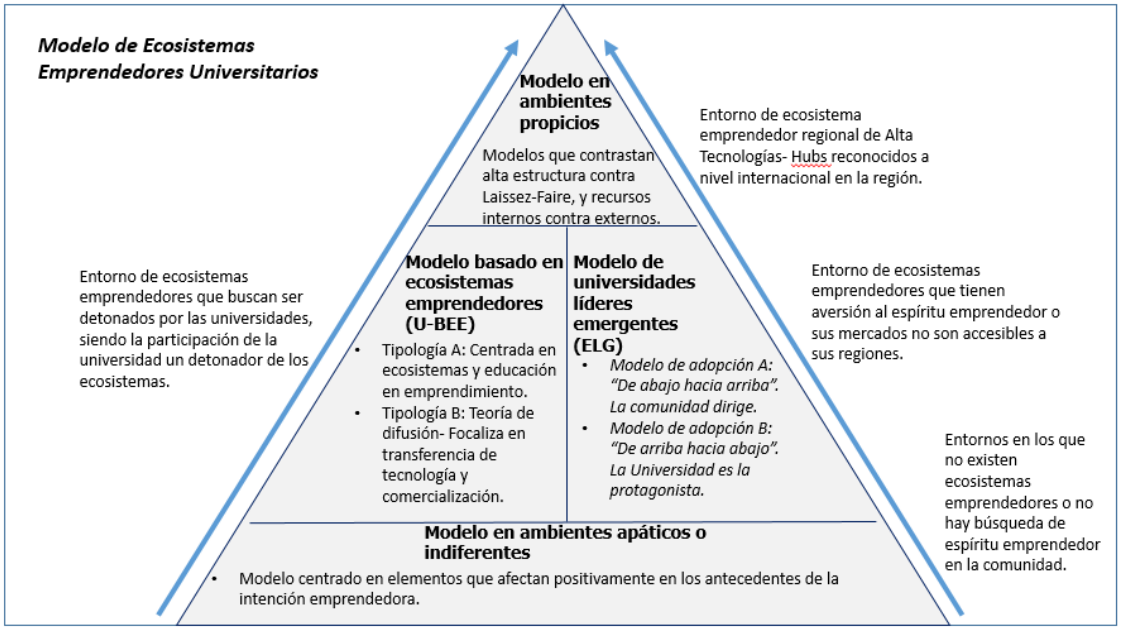
4.1. Modelos de ecosistemas universitarios de emprendimiento

Las universidades, como mencionamos, son subecosistemas de otros ecosistemas. Los siguientes modelos encontrados en la literatura sirven de marco de referencia para muchas instituciones académicas que están buscando orientación sobre la forma de dar marco, diseño, puesta en marcha y sostén de sus esfuerzos para dirigirse al ámbito de la iniciativa emprendedora (Feeters et al., 2010). Dentro de lo que menciona Feeters et al. (2010), encontramos que las instituciones académicas varían mucho en sus respuestas a la demanda de la educación emprendedora, siendo los enfoques de mayor impacto aquellos que van más allá de la simple creación de pequeñas empresas. Están consiguiendo mayor relevancia aquellas instituciones que están incorporando tanto la mentalidad emprendedora, como habilidades para los emprendedores, proveedores de recursos, clientes y diseñadores de políticas. Existen numerosos estudios e investigaciones que han generado una lista de demandas de cursos para satisfacer las necesidades identificadas a los retos asociados a cada paso en el desarrollo de un emprendimiento (Hallam et al., 2014; Plaschka y Welsch, 1990; Solomon, 2007; Vesper y McMullan, 1987). El resultado final deseado de esta amplia colección de grupos de interés, junto con los elementos que las universidades pueden aportar, es la creación de un entorno que lleve a la creación de los ecosistemas emprendedores.

Los ecosistemas permiten que sus miembros puedan conseguir un aumento en el espíritu emprendedor, una mejora en sus habilidades y un mejor sistema de apoyo que, en conjunto, den respuesta a un aumento en los beneficios económicos y sociales de los mismos. Dentro de los hallazgos sobre el tema, se han identificado algunos modelos generales de ecosistemas universitarios. Podemos mencionar cuatro modelos, a partir de los cuales las universidades pueden clasificarse conforme a sus entornos. El modelo ideal que toda universidad busca es el deambientes propicios, en donde el ecosistema emprendedor en el que se encuentra es de alta tecnología e impulsos importantes. Para llegar a este modelo, existen dos caminos principales por los que pueden avanzar. Por un lado, para aquellas universidades en entornos adversos o en las que los mercados no se encuentren al alcance. El otro camino es por medio del diseño propio de la educación en emprendimiento que tienen las universidades para emprendimientos basados en ecosistemas emprendedores. Estas dos categorías de rutas son

muy claras conforme a las estrategias que tienen para alcanzar a ser universidades admiradas por su ecosistema emprendedor. Sin embargo, debemos considerar que es posible que una gran cantidad de universidades se encuentren en entornos apáticos en los cuales el fomento de la intención emprendedora a través de sus diferentes estrategias universitarias, puede permitir mover a la misma comunidad que no ve al emprendimiento como una opción de vida, pero que trabajándose puede ser la carrera profesional que pueda llevar adelante a muchos jóvenes universitarios. Para entender mejor estos entornos se diseñó un modelo en el que se observa esta información (ver figura 7).

Figura 7. Modelo de Ecosistemas Emprendedores Universitarios (MEEU).



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se explican cada uno de los modelos, sus categorías o tipologías y los elementos más importantes que les distinguen.

4.1.1. Modelo en ambientes propicios

Uno de los modelos que podemos mencionar es el que se encuentra en ambientes propicios para el emprendimiento. Los contextos de ecosistemas emprendedores que están junto a estas universidades son motivo de admiración y se busca emular sus pautas. Estas universidades están en los *hubs* o centros de tecnología establecidos y reconocidos a nivel mundial. En esta categoría están tres universidades de acuerdo con Graham (2014): Massachusetts Institute of Technology (MIT), Stanford University y University of Cambridge.

Este tipo de modelos tienen muy desarrollados temas relacionados con la transferencia de tecnología, por lo que la generación de *spin-offs* es muy común. Los alumnos de niveles de graduado y postdoctoral son participantes críticos para las *spin-offs* de las universidades (Boh, De-Haan y Strom, 2016).

Sin embargo, los elementos más críticos de este modelo de universidades se centran en que comúnmente la universidad funcionará como una incubadora de empresas, permitiendo que los estudiantes y la facultad se encuentren, formen equipos y experimenten con la idea de traer la tecnología generada de la investigación hacia el mercado. El estudio de Boh et al. (2016) también muestra que las universidades ofrecen a las *spin-offs* un período de incubación en el que los estudiantes y profesores tienen la libertad de desarrollar la tecnología y formar sus planes estratégicos. Durante su tiempo en la universidad, los estudiantes pueden trabajar en las etapas iniciales de la escisión sin el coste de oportunidad de renunciar a un trabajo remunerado. Y, después de un año o dos de trabajo en la *spin-off* como estudiantes, tienen suficiente información para determinar si se van a tomar el riesgo de trabajar a tiempo completo en la *spin-off* después de la graduación.

Además, para este tipo de universidades existen otros factores que conforman sus ecosistemas emprendedores para el desarrollo de los mismos a través de los programas u oportunidades en toda la universidad.

De acuerdo con la investigación de Boh et al. (2016), se identificaron los siguientes programas y prácticas que mejoran los esfuerzos emprendedores para la comercialización de tecnologías en este tipo de universidades:

1) Clases de comercialización de tecnología basada en proyectos.
2) Programas de mentoría.
3) Programas de aceleración/incubación.
4) Competencias de planes de negocio.
5) Educación emprendedora para estudiantes.
6) Educación emprendedora para el profesorado.

Es importante mencionar que expertos, gente de negocios, emprendedores y otros alumnos voluntarios juegan un rol vital en muchos de los programas mencionados y hacen importantes contribuciones al ecosistema universitario emprendedor.

Además, se debe mencionar que las oficinas de transferencia de tecnología (OTT) juegan un rol relevante en estas instituciones. Las OTT se encargan de la evaluación de proyectos y las divulgaciones de las invenciones, el registro de patentes y licencias para la comercialización de las invenciones, así como su licenciamiento.

Finalmente, dentro de este modelo de ecosistema emprendedor universitario, la investigación establece subcategorías. Estos submodelos se presentan de la siguiente manera:

- *Desarrollo sistemático versus orgánico*

Algunas instituciones han creado de forma sistemática una red muy estructurada para sus ecosistemas emprendedores, mientras que otros ecosistemas se desarrollan de manera más orgánica. Stanford y el MIT tienen la aproximación más *laissez-faire* para la creación de ecosistemas para transferencia de tecnología. Esto es debido a que hay una fuerte cultura empresarial a lo largo de ambas escuelas y porque se puede recurrir a robustos ecosistemas de emprendimiento regional. Estas instituciones también tienen profundas tradiciones de desarrollo y mantenimiento de asociaciones para la industria que fortalecen aún más sus culturas empresariales. Parece que estas escuelas pueden ahorrar esfuerzos porque los

estudiantes y profesores ya están interesados en iniciar una empresa y de mover la tecnología hacia la universidad.

Por su parte, Harvard y UC Berkeley comparten la misma región de ecosistemas emprendedores que el MIT y Stanford, respectivamente. Estas dos universidades, Harvard y UC Berkeley, tienen una larga historia, enfocándose a la investigación básica más que a la investigación aplicada.

Figura 8. Submodelos de ecosistemas emprendedores según Boh et al. (2016).

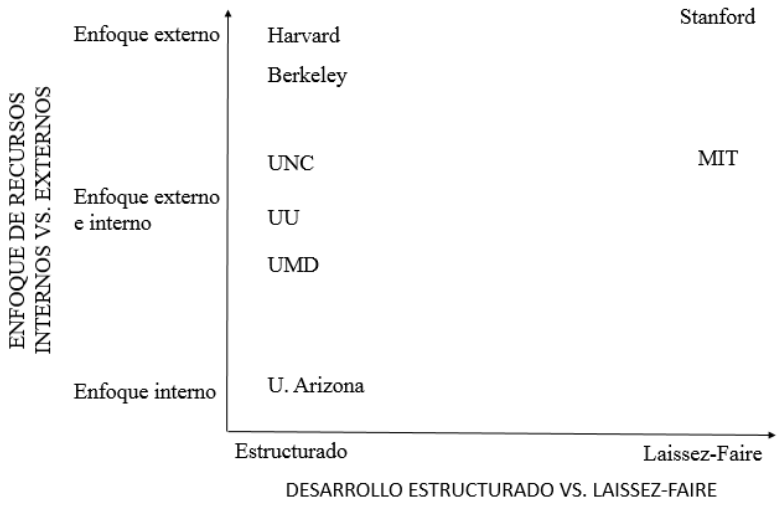


Figura: Submodelos de ecosistemas emprendedores para universidades en ambientes propicios. **Fuente:** Boh et al., (2016). Universidades incorporadas en el diagrama: Harvard University (Harvard), Massachusetts Institute of Technology (MIT), Stanford University (Stanford), University of Arizona (UA), University of California, Berkeley (Berkeley), University of Maryland (UMD), University of North Carolina (UNC), and University of Utah (UU).

- *Recursos internos versus recursos externos*

Estos ecosistemas también difieren en cuanto a su enfoque en las conexiones internas *versus* las conexiones externas. Las universidades que se centran en lo interno cultivan sus recursos emprendedores dentro de la universidad y trabajan para hacer que estos recursos estén disponibles para nuevas empresas universitarias y *spin-offs*. Por el contrario, también están

las universidades que se centran en lo externo, buscando aprovechar los recursos de fuera para el emprendimiento. Sin embargo, también hay algunas instituciones que parecen centrarse tanto en lo interno como en lo externo, creando conexiones entre los programas internos y las personas, además de la colaboración con recursos de fuera de la universidad.

4.1.2. Modelo de universidades líderes emergentes

Otro de los modelos está enfocado en un grupo de universidades que se encuentran en ambientes poco propicios para el emprendimiento. Inclusive, estos contextos pueden ser adversos. Este número creciente de universidades ubicadas dentro de los entornos más desafiantes están estableciendo fuertes perfiles y buena reputación en Emprendimiento e Innovación (E&I, por sus siglas en inglés), por lo que algunas de estas universidades, seguramente, se convertirán en las futuras líderes nacionales e internacionales en E&I a escala mundial. Este grupo de líderes emergentes (ELG, por sus siglas en inglés) ofrece ideas para la comunidad académica internacional en dos ámbitos importantes: a) como conducir y administrar un proceso de transformación institucional hacia un modelo más emprendedor; b) como los ecosistemas basados en la universidad pueden ser alimentados en entornos culturales, económicos y socio-políticos que pueden no ser naturalmente propicios para E&I (Graham, 2014). Estas ELG que se han identificado son las de mayor prestigio en condiciones en donde existe mayor reto. En esta categoría se incluyen las universidades de Technion, Aalto University, University of Michigan, Kaist y la University of Auckland. Sus desafiantes entornos hicieron que fueran típicamente caracterizados como culturas que no apoyan E&I, que tienen un aislamiento geográfico o existe falta de capital de riesgo. Elementos que dentro de las dimensiones de los ecosistemas emprendedores son parte importante de los modelos. Estas universidades ahora se encuentran en varios de los ecosistemas emprendedores que se considera están surgiendo como nuevos entornos de generación de espíritu emprendedor.

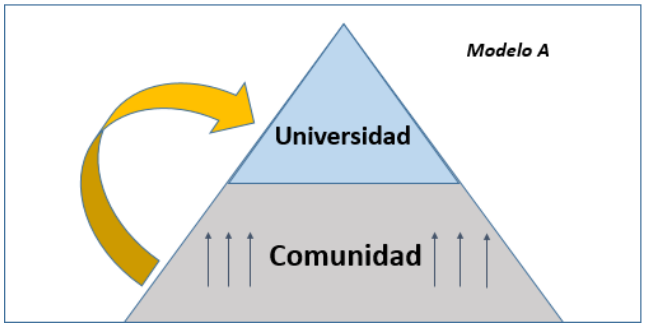
Este grupo de universidades ha adoptado alguna de las dos opciones de modelos que ha encontrado Graham (2014) en su investigación. Estas opciones de modelo de adopción de ecosistemas universitarios emprendedores están estrechamente vinculados a las direcciones

para la conversión de una universidad tradicional hacia una universidad con una agenda de E&I. A continuación, se describen las dos opciones de modelo de adopción que se proponen.

- *Modelo de adopción A: "De abajo hacia arriba"*

Este modelo de adopción de ecosistema universitario emprendedor es un modelo en el que la comunidad es quien dirige, y esto es catalizado por estudiantes, alumnos y emprendedores en la región económica[1]. Con frecuencia, y buscando respuesta a los retos económicos y sociales, el desarrollo de E&I se desencadena por un deseo de estimular el crecimiento económico regional, y con ello oportunidades laborales, de investigación y de opciones más amplias que generen apoyo universitario a través de la creación de un vibrante ecosistema emprendedor localizado.

Figura 9. Modelo de adopción A "De abajo hacia arriba".



Fuente: Elaboración propia.

El modelo "A" genera fuertes alianzas regionales de confianza entre la comunidad empresarial y la universidad. Por ello, la inversión económica que se obtiene en este ecosistema universitario se centra en fortalecer la región en donde se encuentra la universidad en lugar de solamente la capacidad institucional que la universidad puede ofrecer. Además, se presenta un tipo de universidad que, en repetidas ocasiones, minimizará la importancia de la propiedad intelectual (IP) y la afiliación de inicio, dejando este tema como secundario al

[1] Diferencia entre estudiante y alumno. Alumno es la denominación que puede caracterizar con mayor acierto al sujeto pasivo de la relación tradicional docente-alumno, donde el rol protagónico lo tenía el primero. En cambio, la pedagogía moderna debe emplear con mayor precisión el término estudiante para reforzar la idea de que quien incorpora el saber debe hacerlo motivado, guiado por el docente, pero con un gran aporte de sí mismo (2016) Extraído de: Diferencia entre estudiante y alumno | La Guía de Educación http://educacion.laguia2000.com/general/diferencia-entre-estudiante-y-alumno#ixzz48XHClYQ3

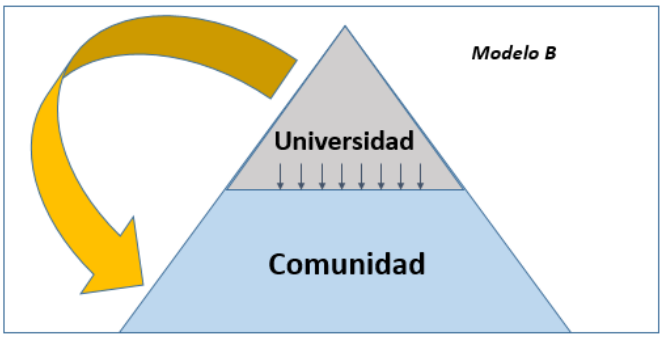
objetivo general de desarrollar el ecosistema más amplio. El modelo puede tener dificultades cuando la universidad busque regular e institucionalizar su perfil para la iniciativa empresarial.

Elementos relevantes de este modelo: *El alto involucramiento de la comunidad, la propiedad intelectual no es importante y quien dirige el rumbo es la comunidad*.

- *Modelo de adopción B: "De arriba hacia abajo"*

Este es un modelo en el que la universidad es la protagonista y es la que dirige a través de las estructuras universitarias establecidas. Este modelo típicamente se desencadena por el deseo de realizar ingresos para la investigación universitaria, en donde la agenda de E&I está impulsada por y para enfocarse hacia una fuerte y ambiciosa OTT. Con frecuencia, sobre la base de los puntos fuertes de investigación universitarios establecidos, este modelo ofrece un enfoque robusto y totalmente institucionalizado.

Figura 10. Modelo de adopción B "De arriba hacia abajo".



Fuente: Elaboración propia. Modelo B.

Existe la posibilidad de peligro en el sentido de que las políticas institucionales de E&I de la universidad se puedan convertir en "sinónimo" de las de la OTT, dando lugar a una cultura en la que "solo IP de la universidad protegida sea vista como la única que valga la pena". Como resultado, los estudiantes, ex alumnos y comunidades empresariales regionales a menudo sean marginados.

Elementos relevantes de este modelo: *El bajo o marginal involucramiento de la comunidad, la propiedad intelectual es vista como lo único que vale la pena para tomar acciones y quien dirige el rumbo en el tema es la universidad*.

Dentro de estos dos modelos de adopción se distingue la presencia de uno o varios de los siguientes factores, que, si están presentes en una universidad, se puede decir que la institución ha adoptado un enfoque de E&I. Estos factores que se encuentran en las universidades ELG (Graham, 2014) son cinco:

1. **Universidad de alta dirección**: el fuerte liderazgo universitario promueve activamente una agenda clara y prominente de E&I que se escucha y se entiende por el personal, los estudiantes y la comunidad regional. Se da prioridad al establecimiento de un mercado para la producción innovadora de la universidad, desarrollando un enfoque que responda a las limitaciones y oportunidades regionales.
2. **Departamentos universitarios:** Una cultura académica que reconoce, apoya y premia E&I con un contexto interdisciplinario, ayudando a fomentar modelos de conducta influyentes basados en la disciplina y las actividades curriculares y cocurriculares. Son quienes están más abiertos para el cambio institucional.
3. **Dirección-universidad de actividades E&I:** Responsabilidad distribuida para E&I entregada a través de múltiples organismos universitarios, con una gama de servicios de apoyo y rutas de participación para los estudiantes y el personal a través de cada etapa de su crecimiento personal emprendedor.
4. **Actividades de Dirección-Estudiante:** Un empoderado, cohesivo, inventivo, audaz y bien conectado a la comunidad emprendedora de dirección-estudiantil, beneficiándose del sostenimiento financiero de bajo nivel, mentores emprendedores experimentados y conexiones directas a la alta dirección de la universidad.
5. **Comunidad externa E&I:** Robusta relación construida en la confianza y el beneficio mutuo entre la universidad y la comunidad de E&I de la región/nación.

La presencia de estos factores en un ecosistema universitario proporcionará las bases para el establecimiento de la cultura y las capacidades emprendedoras institucionales. Dentro de su investigación, Graham (2014) también destaca el papel fundamental desempeñado de un pequeño número de campeones universitarios para el cambio, cuya convicción de la importancia de E&I para la universidad y la región, así como de un conjunto de conexiones personales con la industria y la comunidad emprendedora regional, a menudo resultarán fundamentales en el surgimiento de la universidad como un centro empresarial. Las universidades ELG han sido significativamente beneficiadas por la ayuda financiera sensible, flexible y sostenida de los organismos regionales, nacionales o gubernamentales, que, a su vez, estas instituciones han debido doblar sus propias reglas para financiar las propuestas que se generan.

- *Retos en las ELG*

La investigación también llevó a identificar otros elementos que enfrentan estas instituciones. Dentro de este perfil de ELG, los desafíos principales en el largo plazo para la incorporación y crecimiento del E&I, se dan por dos importantes barreras.

La primera barrera identificada es la *desconexión* entre los dos principales mecanismos a quienes se les atribuye el crecimiento emprendedor:

1) Las bases de esfuerzo para la dirección-comunidad que crea E&I comprometida y que fortalece las habilidades emprendedoras.
2) Los esfuerzos de la dirección-universidad para dirigir el compromiso corporativo y comercializar la propiedad universitaria de la innovación.

Además, se encuentran tres componentes fundamentales para el establecimiento de la universidad emprendedora:

1) La comunidad de base inclusiva de E&I comprometida entre la población universitaria y la comunidad regional.
2) La fuerza en la investigación y la concesión de licencias de tecnología de propiedad universitaria financiada por la industria.

3) La agenda de E&I en la universidad reflejada en sus políticas, la misión, las asignaciones presupuestarias, los incentivos y los planes de estudio.

El segundo desafío es tal vez el más arraigado y es el que está relacionado con la incorporación de E&I en la visión y la misión de la universidad. La identificación de esta barrera se observó como resultado del estudio Delphi que se hizo para la *Skoltech Initiative*. En la investigación se encontró que a pesar del compromiso vocal de la agenda de E&I por el liderazgo en las instituciones, un equipo de alto perfil y las actividades atractivas de emprendimiento ofrecidas desde diversas funciones de apoyo o *staff*, no necesariamente generan la incorporación de E&I en la universidad. Los entrevistados de este estudio con frecuencia informaron que "el espíritu emprendedor era prácticamente invisible" en los departamentos universitarios. "Los incentivos incorporados en la universidad" fueron las causas profundas del problema, que, en casi todos los casos, sigue siendo "el mismo que cualquier universidad de investigación" y que no habían sido adaptados para reflejar la transición de la universidad a una institución emprendedora.

Finalmente, vemos que si las universidades de base E&I tienen como prioridad crecer, las métricas de rendimiento universitario deben ser revisadas para que esto se refleje. También desde el punto de vista universitario, el eventual intento y éxito de los emprendedores es una de las mediciones de impacto que las universidades pueden tener en la educación emprendedora (Galloway y Brown, 2002) y en última instancia en el crecimiento económico.

El compromiso de las universidades al reto nacional de las economías emprendedoras es poder ampliar su impacto empresarial. Una transformación ya se está dando, lo que está creando desafíos a los modelos académicos tradicionales de educación emprendedora (Navarro, 2008; Hallam et al., 2014).

4.1.3. Modelo basado en ecosistemas emprendedores

Otro de los modelos identificados en la educación emprendedora es el que ha sido editado principalmente por Feeters et al. (2010). Estos autores hicieron un estudio de seis

universidades que están en esta categoría de modelo de universidades basadas en ecosistemas emprendedores. Por sus siglas en inglés, les llaman las U-BEE.

Una U-BEE está integrada y completa al conectar la enseñanza, la investigación y la divulgación, y se teje dentro de toda la universidad, así como en toda su comunidad extendida con el propósito de fomentar el pensamiento y la acción emprendedora en todo el sistema (Feeters et al., 2010). La U-BEE es un modelo que considera que los ecosistemas emprendedores se pueden revisar en diferentes escalas. Por ejemplo, una incubadora de empresas es en sí un ecosistema emprendedor (Rice y Habbershon, 2006; Rice, 1996).

Babson College, EM Lyon Business School y la University of Southern California (USC) son universidades que ejemplifican ecosistemas universitarios que fueron motivados por el deseo de proporcionar a los estudiantes una educación que apoye directamente a las actividades emprendedoras tanto antes como después de sus graduaciones. La Universidad de Texas en Austin, el Tecnológico de Monterrey y la Universidad Nacional de Singapur (NUS), son modelos a los que se les agregan las dimensiones de transferencia de tecnología y comercialización. Estas últimas dimensiones son parte de la difusión de la innovación en el desarrollo de los ecosistemas. La teoría de la difusión es una de las más importantes para respaldar el trabajo de las empresas y los *clusters* industriales, y últimamente de los ecosistemas (Feeters et al., 2010).

Las U-BEE son instituciones que pueden estar entre un conjunto de ecosistemas emprendedores que, cuando se unen, crean un ecosistema meta-emprendedor que opere a nivel regional, y en algunos casos a nivel nacional y global. Así, el énfasis está en las dimensiones regionales de la iniciativa emprendedora, prestando especial atención a la influencia de los atributos regionales, y la exploración de las relaciones de interdependencia entre el medio ambiente regional, y actividades emprendedoras y sus resultados (Sternberg, 2009).

Esta investigación de Feeters et al. (2010) demostró tres hallazgos en este modelo:

1. Existen diferentes alternativas para el desarrollo de universidad basada en ecosistemas emprendedores.
2. A pesar de que las fuerzas relativas de los elementos de las U-BEE pueden variar, los casos en este modelo comparten elementos comunes.
3. Los seis estudios de caso de las seis universidades identificadas en este modelo revelan factores de éxito para el desarrollo de una U-BEE, que resulta esclarecedor para las universidades que busquen seguir el desarrollo de sus propios ecosistemas.

Los lugares en donde estos líderes U-BEE se conducen son fáciles de identificar: son contextos ricos en recursos, comprensivos y dinámicos, que permiten ofrecer educación en emprendimiento, y en donde se da el apoyo a *startups* y la generación de nuevos proyectos. Sin embargo, el desarrollo de las opciones para cada U-BEE es variado. Retomando las palabras de Allen y Lieberman (2010) de USC, la conformación de este tipo de universidades es un proceso de múltiples peldaños en donde cada etapa no está claramente definida y no se sabe cómo la universidad se moverá a través de ella. Pero, en cada etapa en que se muevan, desarrollarán relaciones y capacidades que permitan evolucionar a un siguiente nivel.

Este modelo U-BEE está orientado a dos tipologías de ecosistemas universitarios. En este caso, llamaremos “A” al que está mayormente orientado a la preparación pre y post graduación de los estudiantes emprendedores. La tipología “B” se la daremos a las instituciones con mayor preocupación en la transferencia y comercialización de emprendimiento. Estas dos tipologías sirven de marco para el estudio que hicieron en las U-BEE.

La tipología “A” es la de Desarrollo de negocios basados en la oportunidad. La tipología “B” es la de Transferencia y comercialización. Ambas tipologías de casos se basan en la ecología de poblaciones y la teoría institucional Pero la tipología B agrega en particular la teoría de difusión.

- *Tipología de casos A: Babson College, EM Lyon Business School y University of Southern California*

Esta tipología está centrada en los ecosistemas por sí mismos, porque estas escuelas ejemplifican ecosistemas que fueron motivados por el deseo de proveer a los estudiantes educación en emprendimiento que directamente les apoyara en sus actividades emprendedoras tanto antes como después de sus graduaciones. En esta tipología encontramos las siguientes:

Babson College

En Babson el punto de partida fue un solo curso que se ofrecía dentro de la currícula, seguido con relativa rapidez por tres programas emblemáticos: La Academia de Emprendedores Distinguidos (1978), la Conferencia "Babson College Entrepreneurship Research" (1980) y el Simposio de educadores emprendedores. Con el tiempo, la integración del emprendimiento en el plan de estudios básico, una proliferación de cursos optativos y especializaciones, y la innovación en la pedagogía estableció un ambiente de aprendizaje robusto. En la última década (2000-2009), Babson ha tenido un fuerte incremento en los programas de investigación sobre emprendimiento a nivel mundial y ha realizado asociaciones a nivel global.

EM Lyon Business School

Esta universidad está posicionada como una "grande école" establecida por la comunidad regional de empresas, por lo que aún sigue recibiendo apoyo local de la Cámara de Comercio. El objetivo de esta institución es la difusión de una mentalidad emprendedora. El ecosistema está creado en la estrategia, la infraestructura institucional, la enseñanza y el aprendizaje, la divulgación de iniciativas, el desarrollo y los recursos. Actividades claves que se dieron para las *startups* en la EM Lyon U-BEE incluyen la integración del emprendimiento en el currículo escolar desde principios de 1980, la fundación del Centro de Emprendimiento en

1984, y el establecimiento de la Cátedra de Creación de Empresas en 1985 con el apoyo de Banque Lyonnaise .

University of Southern California (USC)

El ecosistema emprendedor de la USC comenzó su evolución en la década de 1960 cuando se ofrecieron los primeros cursos en emprendimiento. A principios de la década de 1970, la USC puso en marcha una concentración en emprendimiento a nivel de grado y una Oficina de Licencias de Tecnología. Sin embargo, el desarrollo de esta U-BEE se aceleró por la fundación de su Centro de Emprendimiento en 1997, el cual recibió una donación de 5 millones de dólares por parte de Lloyd Greif. El currículo, tanto para los estudiantes de profesional y graduados, se ofrece a través de una metodología aplicada y ofrece una especialización para los estudiantes graduados, una concentración para las licenciaturas, y un Certificado en Comercialización de Tecnología, en gran medida llevadas a cabo por estudiantes de maestría e investigadores a nivel de Doctorado de Medicina, Ciencias, Negocios e Ingeniería.

- *Tipología de casos B:* Universidad de Texas en Austin, Tecnológico de Monterrey y Universidad Nacional de Singapur.

Esta tipología de casos requiere que pueda profundizarse en la teoría de la difusión. Butler (Feeters et al., 2010) hace mención a que, para entender el desarrollo de comunidades de alta tecnología, se debe comenzar con la teoría de la difusión de la innovación. Los estudiosos de la difusión son conscientes del proceso por el cual una innovación, ya sea de una idea, un proceso o una tecnología, se comunica a través de canales en el tiempo entre los miembros de un sistema social. En esta consideración, el sistema social es una comunidad de negocios que tiene espíritu emprendedor y en el que la transferencia de tecnología es vista como medio de creación de empleo y riqueza. El estudio de la difusión nos permite comprender el desarrollo y comercialización de tecnologías con la creación de compañías. Esto también nos ayuda a comprender la importancia de los actores que son los líderes del cambio. Finalmente,

esto nos ayuda a entender por qué ciertas comunidades se enriquecen con los ecosistemas de negocios, mientras que otros no lo hacen.

Es con este planteamiento que la tipología tipo B de las U-BEE tiene características que las definen más con respecto a las primeras, por los elementos que incluyen. La tipología B está más focalizada en los temas de transferencia de tecnología y a un ecosistema orientado a la comercialización.

Estos son los elementos que se presentan en estas tres universidades representadas en esta categoría:

Universidad de Texas en Austin

Esta universidad es el recinto principal de educación superior a nivel de sistema estatal. La universidad empezó en una etapa temprana a tener una variedad de iniciativas emprendedoras que surgieron en la década de 1980. Por ejemplo, la competencia *Moot Corp Competition* en 1984. El desarrollo del ecosistema se aceleró a finales de 1980, cuando el Instituto IC^2 implementó una estrategia para unir en conjunto al gobierno, las empresas y las instituciones académicas para crear empresas de base tecnológica. La Incubadora de Tecnología de Austin fue creada con el apoyo del legendario George Kozmetsky (ex decano de la Escuela de Negocios) y la Fundación RGK, que a su vez dio lugar a una variedad de iniciativas como la *Texas Capital Network,* que se construyó fuera del ecosistema de la Universidad de Texas en Austin.

Tecnológico de Monterrey

Esta institución es una de las líderes que cuenta con un plan organizado para apoyar a México a ser más competitivo globalmente. Como parte de este esfuerzo, tanto el gobierno federal como el estatal han empatizado con actividades de alto valor y desarrollo sostenible como una estrategia a largo plazo, enfocándose en el desarrollo basado en el conocimiento a través de políticas emprendedoras. La institución trabajó principalmente, hasta finales del 2014, con

las siguientes cinco estrategias para el desarrollo de un ecosistema innovador: 1) fomentar el desarrollo regional sostenible, 2) capitalizar el conocimiento en beneficio de la sociedad, 3) desarrollar entornos de innovación estimulantes, 4) proporcionar a profesores y estudiantes la experiencia de la transferencia de tecnología, la comercialización de tecnología y la incubación de empresas, y 5) consolidar al Tecnológico de Monterrey como un aliado en lo académico, científico y emprendedor. El último objetivo es la creación de un ecosistema que promueva la transferencia de conocimiento, reconociendo al mismo tiempo que funcione dentro de un contexto con diferencias económicas, políticas y sociales en las regiones geográficas en donde se encuentra la escuela. La U-BEE del Tecnológico de Monterrey comenzó con una práctica a principios de 1980 para los estudiantes quienes estaban empezando empresas, y su mayor progreso se dio con el desarrollo de modelos para las incubadoras y parques tecnológicos, los cuales han sido ampliamente adoptados en todo México.

Universidad Nacional de Singapur

Los primeros momentos importantes en la evolución de la U-BEE Universidad Nacional de Singapur incluye el establecimiento del *Centre for Management of Innovation and Technopreneurship* (CMMIT) en 1988, y la fundación de la oficina de transferencia tecnológica de la NUS en 1992. En el caso de NUS en Singapur, se ilustra un intento por parte de una universidad, situada en una economía pequeña y de reciente industrialización, por transformarse y de ese modo contribuir más eficazmente en el cambio dinámico del país hacia un centro económico regional basado en el conocimiento. El enfoque adoptado es arriesgado: hacer que la comercialización de tecnología y el emprendimiento académico sean un objetivo explícito de la universidad invita al escrutinio público e internacional a revisar el desempeño actual de los resultados reales de la universidad en la comercialización de tecnologías.

4.1.4. Modelo en ambientes apáticos o indiferentes.

También se han desarrollado modelos universitarios para entornos que pueden considerarse apáticos o inclusive indiferentes al emprendimiento. El estudio y desarrollo de esta propuesta de modelo la podemos encontrar en la Universidad de Texas en San Antonio (UTSA), universidad que es reconocida como una institución al servicio hispano a nivel federal (Tjan, Harrington y Hsieh, 2012). La UTSA tiene un porcentaje significativo de población que es considerado como estudiantes universitarios de primera generación o estudiantes no tradicionales. Esta universidad estableció un programa emprendedor exitoso, el cual ha sido visto como fundamental para la universidad y para el desarrollo económico de la región (Hallam et al., 2014).

La UTSA desarrolló un marco teórico y aplicado, creando el modelo de Aceleración de Emprendimiento Colegial (modelo ACE por sus siglas en inglés) y vio al emprendimiento tecnológico como la piedra angular para elevar la calidad de la educación emprendedora y el potencial de impacto económico en la región geográfica en la que se encuentra. A partir de esta propuesta se desarrollaron nuevos planes de estudio, sus equipos de estudiantes colegiados se vincularon, y se puso en marcha el concurso de experiencia en emprendimiento.

De manera tradicional, en las comunidades minoritarias se les ha instruido para que la población esté preparada para trabajar para otros. Irónicamente, de acuerdo con Fairlie (2012), las tasas de emprendimiento de los latinos son más altas que las de los blancos no latinos. Sin embargo, en pocas ocasiones se crean programas para los latinos, y por tanto las tasas de participación de los latinos es baja.

El modelo ACE surgió a partir de un primer estudio científico de ecosistemas emprendedores. Posteriormente, se hizo un mapeo dentro de las mediciones del espíritu emprendedor sobre la comunidad local / regional. El modelo se aplicó en una comunidad compuesta por una población sustancial de latinos, y en donde el modelo ACE facilitó las herramientas, los procesos y las instalaciones para fomentar el crecimiento de los nuevos emprendimientos de

base tecnológica, los productos y las compañías, que son las fuentes para la creación del empleo y la generación de la riqueza para la comunidad y el país.

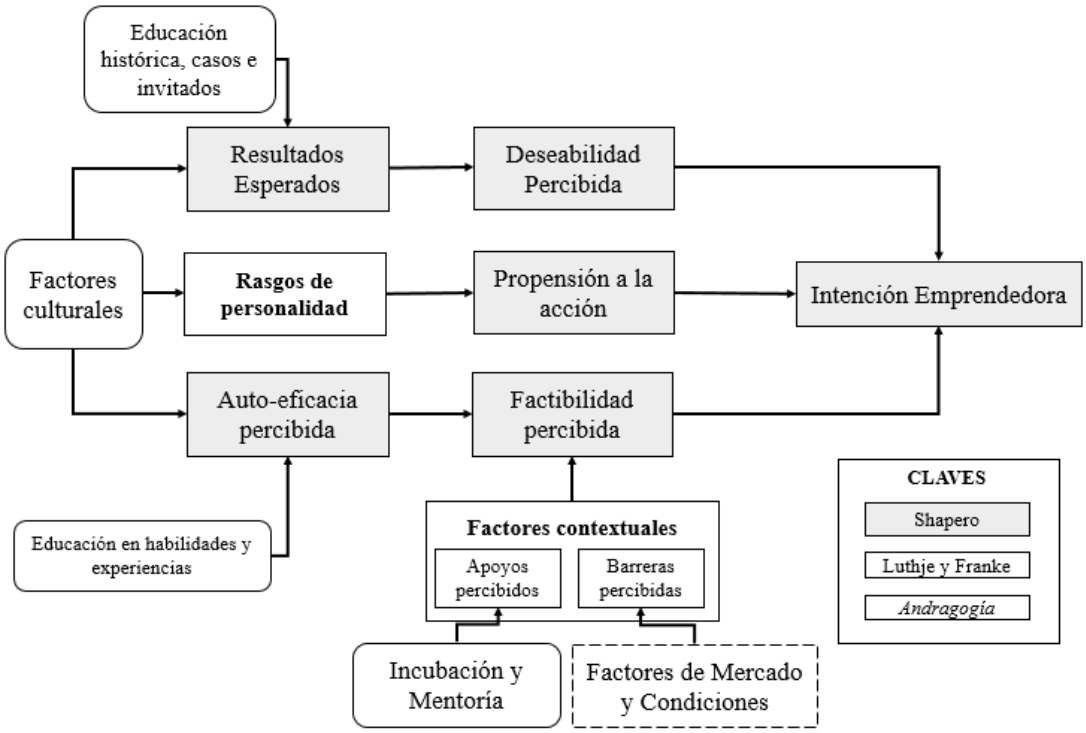
La siguiente fase del desarrollo del modelo ACE fue la identificación de los cursos y actividades que incorporan el concepto de intención emprendedora. Es decir, a partir de la literatura científica, se investigó dentro de los planes de estudio aquello que fomentara la intención emprendedora. La institución consideró que la decisión de convertirse en emprendedor está descrita como una decisión voluntaria y consciente (Krueger y Casrud, 1993). La UTSA se basó en el trabajo de Bird (1988), quien definió que la intención emprendedora es un estado de la mente para dirigir la atención y la acción de una persona hacia el autoempleo en oposición al empleo en una organización. La intención es de llevar a cabo conductas emprendedoras, en donde cualquiera puede verse afectado por alguno de los factores como: las necesidades, los valores, los deseos, los hábitos y las creencias (Ajzen, 1987; Lee et al., 2004).

Es a través de este proceso que se generó un modelo basado en investigación científica y en resultados prácticos esperados. Todos los elementos están considerados para la creación de este modelo que puede ser adaptado por universidades que se encuentren en situaciones afines y que tengan el objetivo de la incorporación del emprendimiento tecnológico.

Los elementos centrados en la universidad, de acuerdo con el modelo ACE, abarcan tres áreas específicas, donde en cada una se propone afectar los antecedentes de la intención emprendedora. Concretamente, se propone que los elementos androgénicos asociados con el papel de la universidad en el modelo ACE afecten los resultados esperados, la autoeficacia percibida y el apoyo percibido. Los resultados esperados se ven reforzados por la educación histórica, los estudios de caso y los oradores invitados que tienen la capacidad de ayudar a los estudiantes a asociar el potencial de las actividades emprendedoras con ejemplos concretos. La autoeficacia percibida es habilitada mediante la creación de conocimiento esencial y el aprendizaje experiencial implicando trabajo tradicional basado en la disciplina de clase, el desarrollo de habilidades empresariales y el aprendizaje experiencial, que también puede ser llamado el espíritu emprendedor aplicado. Por último, el apoyo percibido es

mejorado a través de adicionar tutorías e incubaciones, en donde en cualquiera de estos elementos se pueden incluir los servicios de apoyo profesional y el acceso a las redes de capital que ayudan a los emprendedores a crear y lanzar nuevos emprendimientos.

Figura 11. Modelo ACE: Un modelo para acelerar el emprendimiento colegial.



Fuente: Hallam et al. (2014, p. 104)

Es en este modelo que la UTSA también crea el Centro de Innovación y Tecnología Empresarial (CITE) para coordinar esfuerzos entre el área de Negocios y la de Ingeniería. Con un reducido fondo inicial de capital semilla, el apoyo de la NCIIA (*National Collegiate Inventors and Innovators*)[2] y la SBA (*Small Business Administration*)[3], se proporcionó una

[2] 'La oportunidad que ofrece NCIIA a los estudiantes con la creación de nuevas empresas es la financiación en etapa temprana, capacitación para el desarrollo la estrategia de negocio, la tutoría, y la inversión. El NCIIA ofrece a la facultad la financiación de cursos y programas, oportunidades para el reconocimiento y la capacitación en la educación empresarial y el *networking*. Extraído de: http://research.utep.edu/Default.aspx?tabid=73219

[3] SBA ofrece asistencia principalmente a través de sus cuatro funciones principales: Acceso a capital (Financiación de empresas), Desarrollo Empresarial (educación, información, asistencia técnica y capacitación), Contrataciones Públicas (Contratación Federal) y Abogacía (Voz para la pequeña empresa). Extraído de: https://www.sba.gov/about-sba/what-we-do

pequeña cantidad de capital semilla a cada equipo para la construcción de la prueba inicial con tecnología y para la demostración de los productos. El uso de los fondos puede variar de equipo en equipo dependiendo de los componentes del prototipo, la mercadotecnia y el material promocional para su producto.

A través de la CITE, la universidad ha establecido mecanismos de apoyo adicionales para el concurso de emprendimiento y el lanzamiento potencial de empresas incluyendo un campo de entrenamiento (*Boot Camp*), una red de mentores, una incubadora y las nuevas políticas de propiedad intelectual (PI) de la universidad.

En general, podemos concluir que los modelos de emprendimiento universitario se están presentando como elementos importantes y hasta catalizadores en varias regiones del mundo. Estos son algunos de los modelos generales que se pueden encontrar sobre las tipologías de ecosistemas universitarios que están moviendo las historias de sus entornos en temas de emprendimiento. Como se observa, no hay un modelo único ni una propuesta que considere el paso a seguir para las instituciones que quieran entrar al mundo del emprendimiento. Sin embargo, estas propuestas nos muestran los elementos principales que han permitido ser los catalizadores de los ecosistemas emprendedores en sus regiones. Existen modelos ideales en donde todo juega a favor de las intenciones emprendedoras y existen otros que tienen que trabajar a contracorriente para hacer movimientos importantes en favor del emprendimiento, y por tanto, del desarrollo de la economía emprendedora. Vemos también que, inclusive, estos modelos de emprendimiento universitario pueden crear metaecosistemas, situación que nos lleva a ver a las universidades como gestoras transformacionales, inclusive como instituciones que hacen historia en sus propias regiones.

Un elemento importante que se encontró en la investigación de los modelos de ecosistemas universitarios fue que, en su mayoría, los modelos anglosajones son los más estudiados. Además, en su mayoría, estos modelos se encuentran en países desarrollados con monedas fuertes y niveles de educación altos. Así que, enfocaremos el estudio a la región de Latinoamérica, la cual no ha tenido grandes crecimientos en los últimos años, pero que concentra a una gran población mundial. El emprendimiento es una alternativa económica y

social que puede generar mejores resultados en la región. Y, como se mencionó, la universidad es una institución importante que juega dentro de las dimensiones de los ecosistemas emprendedores.

4.2. Ecosistemas emprendedores universitarios en México: Guadalajara

Los ecosistemas emprendedores en los países en desarrollo es un tema pujante por toda la actividad económica que desarrollan. Sabemos que las universidades son un componente importante y que analizarlo desde un contexto no estudiado puede ser de gran valor para la literatura.

México es uno de estos países que están en crecimiento. Para lo cual, es relevante poder entender su contexto para hacer un enfoque de lo que sucede en Guadalajara, que es el ecosistema de estudio que se llevará en esta tesis doctoral.

4.2.1. La educación superior en México y su relación con los ecosistemas emprendedores

A nivel global, México tiene tasas muy bajas de población con estudios universitarios, situación que puede afectar a la intención emprendedora de la población. El GEM, en su reporte nacional de México en el 2015 (Naranjo, Campos y López, 2016), señala que cuanto mayor sea el nivel de escolaridad entre los individuos, mayores serán las tasas de emprendimiento. De acuerdo con los datos obtenidos para México, el 35% de los emprendedores en etapa temprana tienen algún grado de educación superior (profesional o técnica con requisito de bachillerato). Sin embargo, debido a la distribución del nivel de educación en México, del total de emprendedores en etapa temprana, el 52% tienen niveles de estudio máximo de secundaria. Por su parte, Rodríguez-Aceves et al. (2016), indican que en México el 49% de la población considera que aprender es una buena opción de carrera y el 52% considera que los emprendedores gozan de un alto estatus social. También se puede observar en el reporte del GEM 2016 que México tiene una Tasa de Emprendimiento en Etapas Tempranas cercana al 21%, la más alta en América Latina.

Por ello, según lo reportado por Naranjo et al. (2016), y considerando que este país es parte de los que están en la categoría de economías basadas en eficiencia, se destaca lo siguiente:

- *Financiación.* El panorama es poco alentador para el emprendimiento. El elemento positivo que se muestra para México es que es bastante común obtener financiación de inversores informales para la generación de empresas y el apoyo de las que están en crecimiento.
- *Políticas gubernamentales*. Este factor es uno de los que se observan más positivos. El resultado que destaca es que se indica que existe un mayor apoyo para empresas nuevas y en crecimiento, puesto que es una prioridad del gobierno federal.
- *Programas gubernamentales*. A nivel país se denota una mejora en este factor, en donde el elemento que presentó la mejora más significativa fue la competencia y la eficacia de los profesionales que trabajan en las agencias gubernamentales de apoyo a la creación y crecimiento de empresas.
- *Transferencia de ciencia y tecnología*. Es un elemento destacado según los expertos para México, puesto que el aspecto de la ciencia y la tecnología permiten la creación de empresas de base tecnológica competitivas en un campo concreto.
- *Infraestructura comercial y profesional*. Este factor se ve positivo por la existencia de suficientes proveedores, consultores y subcontratistas.
- *Apertura del mercado interno*. El factor de apertura del mercado interno presenta evaluaciones positivas y negativas. El elemento que resultó con la mejor evaluación respecto al año anterior fue el hecho que los expertos consideran que los mercados de bienes y servicios han tenido buenos ejercicios.
- *Acceso a infraestructura física*. En general, este es un factor que se considera positivo en el país por los avances que ha tenido.
- *Normas sociales y culturales*. Este factor no tiene grandes variaciones en el país. Lo único que señalan que ha tenido una mejora apreciable, ya que las normas sociales y culturales enfatizan la autosuficiencia, la autonomía y la iniciativa personal.
- *Educación para el emprendimiento*. Este factor no presenta mejoras significativas con respecto a los demás dominios. Destaca la carencia de estrategias en términos de fomento al emprendimiento en educación básica.

Con estos elementos, nos encontramos que Naranjo et al. (2016) hacen también una afirmación en su investigación que resulta relevante para esta investigación y que destaca que, conforme al mejorar el desarrollo de un país, las actitudes personales también tienen diferencias importantes. Esto es, a mayor desarrollo de un país, la población tiende a percibir menos oportunidades y menos capacidades propias, y a tener mayor miedo al fracaso. Por esto, es significativo identificar en este estudio que, si un país como México busca mejores condiciones de vida para su población, conforme vaya mejorando en su nivel de vida, entonces se vuelve menos significativa la intención emprendedora de la población.

4.2.2. La educación superior en Jalisco y su relación con el ecosistema emprendedor

De acuerdo con Rodríguez-Aceves et al., (2016), Jalisco es un estado que cuenta con 13 universidades de primer nivel y 37 centros de enseñanza técnica que imparten más de 80 programas de educación superior. Asimismo, se pueden encontrar 16 instituciones universitarias públicas. Según REDJAL (Berrios, 2015), el ecosistema emprendedor en Jalisco es el que se encuentra en la figura 12.

Así, el ecosistema en el estado de Jalisco se compone de incubadoras, aceleradoras, fondos de inversión, comunidades, asociaciones civiles, centros de investigación, universidades, instituciones de educación media superior y superior, así como dependencias y organismos públicos de apoyo (Berrios, 2015). Es de destacar que en el estado se tiene el proyecto de Ciudad Creativa Digital, que junto al clúster de tecnologías de información, provocan la creación de proyectos. Adicionalmente, a nivel estatal existen dos Secretarías de Gobierno que han fortalecido los diferentes rubros que conforman este ecosistema: la Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología y la Secretaría de Desarrollo Económico (SEDECO), a través del Instituto Nacional del Emprendedor (INADEM) (Rodríguez-Aceves et al., 2016).

Figura 12. Conformación del Ecosistema Emprendedor Jalisco según REDJAL.

Fuente: Berrios (2015).

Las instituciones educativas están presentes dentro del ecosistema emprendedor y destaca la participación de universidades privadas y públicas en diferentes rubros que clasificamos conforme a lo que presenta Barrios (2015), las cuales seleccionamos particularmente para este estudio (Tabla 5).

Tabla 5. Universidades que forman parte de los componentes del ecosistema emprendedor conforme a Berrios (2015).

Componentes del Ecosistema Emprendedor en Jalisco	**Universidad**
Incubadoras Red Jalisco	UNIVA, Tecnológico de Monterrey - Guadalajara, ITESO, UP, UTEG, UAG, UVM
Incubadoras	CIEE (UdeG).
Aceleradoras	Tec Lean Accelerator (Tecnológico de Monterrey-Guadalajara), ITESO.
Oficinas de Transferencia de Tecnología	CIATEJ, UDG.

Fuente: Elaboración propia. Universidades incorporadas en la tabla 5: Universidadd del Valle de Atemajac (UNIVA), Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Universidad Panamericana (UP), Universidad Tecnológica de Guadalajara (UTEG), Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG), Universidad del Valle de México (UVM), Centro Internacional de Excelencia Empresarial (CIEE), Centro de Investigación y Asistencia en Tecnología y Diseño del Estado de Jalisco (CIATEJ).

Asimismo, dentro del contexto de Jalisco surgen otros resultados relevantes que menciona el GEM y que son de interés para esta investigación (Rodríguez-Aceves et al., 2016). En el estudio mencionan que, dentro de los valores sociales que hay para el emprendimiento, el 41% de los jaliscienses encuestados consideran que iniciar un negocio es una buena opción de carrera y que el 36% lo asocia en un alto estatus a los emprendedores exitosos. La Tasa de Actividad Emprendedora (TAE) en etapas tempranas en Jalisco es del 16%. Con relación al impacto que tiene el emprendimiento en Jalisco es de un 83% en la actividad emprendedora temprana, y las rubricas en que se enfocan están principalmente orientadas al consumidor, y solamente el 2% está activo en el sector de alta o mediana tecnología. Finalmente, se puede observar como parte de las propuestas hechas por los expertos de este reporte GEM, dos elementos que se consideran para fortalecer el entorno emprendedor: a) un mayor grado de capacitación y asesoría a emprendedores, y b) el diseño de programas de educación en todos los niveles.

De esta manera, se ha identificado el entorno en Jalisco en el tema de emprendimiento. Guadalajara es la capital de este estado y es en donde se concentra el mayor número de universidades privadas y públicas de la región. Por ello, estudiaremos los casos de la perspectiva de la universidad privada a través del Tecnológico de Monterrey, campus Guadalajara; en el caso de la universidad pública abordaremos los casos de la UdeG a través de su campus Centro Universitario de Ciencias Económicas y Administrativas (CUCEA) y al Instituto Tecnológico Superior en el campus Zapopan (ITS Zapopan).

4.2.2.1. Universidad privada: Tecnológico de Monterrey, campus Guadalajara

De acuerdo con la Subsecretaría de Educación Superior (2014), las licenciaturas comprenden instituciones tecnológicas, universitarias y de formación de maestros; son de carácter terminal y forma profesionistas en las diversas áreas del conocimiento con programas de estudio de cuatro años o más.

Las instituciones de educación superior privadas han tenido su expansión de una manera semejante en América Latina, Asia y Europa (2013). La mayoría de los casos fue un fenómeno no planeado que ha traído efectos imprevistos (Levy, 2002). Esta situación en gran medida es provocada por la escasez de oferta de educación superior, y fue generada porque el Estado no implementó las políticas necesarias para absorber la demanda de la educación superior (Muñoz Izquierdo et al., 2004). Así, podemos considerar que una de las funciones sociales de las instituciones de educación superior es una materia pendiente (Muñoz Izquierdo y Silva Laya, 2013).

Enfocando la situación en México, aún se reporta un problema de baja cobertura en la educación superior de apenas un 30%, lo que conlleva a la coexistencia de la iniciativa privada con la pública (Muñoz Izquierdo y Silva Laya, 2013). Conforme a la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A.C. (FIMPES) (2018), del total de estudiantes de educación superior, el 29,31% está matriculado en alguna institución

de educación superior. Además, es de considerar que las instituciones privadas en este país son de gran heterogeneidad:

a. Religiosas y laicas.
b. De las 109 instituciones pertenecientes a FIMPES, 36 se ubican en la zona centro del país, 22 están en la zona noreste, 22 en la noroeste y 29 están en la zona sur.
c. Los rectores de estas instituciones son 20 mujeres y 89 hombres.

Con estos elementos, nos centraremos en una institución de educación superior que es laica y que tiene presencia en todas las regiones del país, el Tecnológico de Monterrey. Para después centrarnos en el campus de la región de estudio que será Guadalajara.

- *Tecnológico de Monterrey*

Wood (2014) presenta un breve resumen del Tecnológico de Monterrey en el que menciona las características relevantes que tiene esta institución en su visión al emprendimiento y señala que el Tecnológico de Monterrey ha mantenido un sólido conjunto de principios que lo han guiado en la evolución de su misión educativa y de investigación a lo largo de siete décadas de existencia. Es a través de sus programas educativos, de investigación y desarrollo que el Tecnológico de Monterrey "prepara a los estudiantes y transfiere conocimientos para contribuir [...] al desarrollo sostenible de la comunidad y al mejoramiento educativo, social, económico y político de México" (Wood, 2014).

Las dimensiones de la institución son un elemento a considerar. Las instituciones de educación superior en los sistemas privados de educación tienen ciertas configuraciones que han sido clasificadas. Para Álvarez (2011) y Rodríguez (2008), el Tecnológico de Monterrey pertenece a la configuración de "sistemas y redes nacionales" debido al número importante de centros distribuidos que tiene esta institución en todo el país. Para diciembre del 2010, la institución estaba atendiendo a 55 083 estudiantes a nivel profesional (Esquivel, 2011), dimensiones que logra por la cantidad campus con los que cuenta en su sistema de educación.

Son 31 campus los que el Tecnológico de Monterrey estaba administrando en el 2014 (Wood, 2014).

Se puede considerar al Tecnológico de Monterrey como uno de los principales centros de educación superior de México, y puede llegársele a considerar un ejemplo de lo que es una empresa "construida para durar" (Collins y Porras, 2002). Lo cual lo podemos observar a través de su historia. El Tecnológico de Monterrey fue fundado en 1943 en la ciudad de Monterrey, México. Esta fundación se dio a partir de la iniciativa de un grupo de empresarios de la región, por lo que, desde sus inicios fue creada con una visión empresarial y con procesos empresariales reflejados claramente en los procedimientos que vivió la institución en sus primeros años de fundación (Elizondo, 1993). Esta institución educativa está enfocada en los profesionales, centrándose históricamente en el dominio privado de la vida social y económica, mediante la formación, la consultoría, la investigación y la innovación y la incubación de empresas para el sector privado (Wood, 2014). Este enfoque ha promovido que en los últimos años el desarrollo de iniciativas orientadas al conocimiento, que incluyen una red nacional de incubadoras de empresas de alta tecnología y parques tecnológicos (Tecnológico de Monterrey, 2007). Estas razones son las que lleva a Fetters et al. (2010) a clasificar a esta institución dentro del modelo de las U-BEE. Esto se da por las prácticas que comenzaron a principios de 1980 para los estudiantes que estaban empezando empresas, y su mayor progreso se dio con el desarrollo de modelos para las incubadoras y parques tecnológicos, los cuales han sido ampliamente adoptados en todo México.

- *Campus Guadalajara*

El campus Guadalajara se encuentra en el estado de Jalisco, al occidente de México. Esta sede tuvo su apertura en 1977 con solo programas en posgrado. En 1991 se decide la apertura y creación de la rectoría de la Zona del Pacífico, siendo la ciudad de Guadalajara la sede para este proyecto. Por tanto, se hace la apertura de la institución en esta ciudad para atender a alumnos a nivel bachillerato y carreras profesionales (Elizondo, 1993). Desde entonces, este campus ha logrado una presencia importante en la ciudad.

El campus Guadalajara es uno de los 31 campus que del Tecnológico de Monterrey. Este campus universitario ofrece 23 carreras universitarias y recibe anualmente a más de mil estudiantes de nuevo ingreso a nivel profesional. Además de ofrecer carreras profesionales, este campus también ofrece los niveles de bachillerato y posgrado, llegando a alcanzar los más de 8000 estudiantes. Estos alumnos se les consideran locales o foráneos según sea la procedencia, puesto que se reciben estudiantes de todo el país y el extranjero. Anualmente se reciben a 700 alumnos de todo el mundo bajo esquemas de programas internacionales. El campus Guadalajara, dentro del sistema Tecnológico, es considerado punta de lanza en el modelo educativo del Tecnológico de Monterrey (Tecnológico de Monterrey en Guadalajara, 2017).

4.2.2.2. Universidad pública: Centro Universitario de Ciencias Económicas y Administrativas (CUCEA), UdeG e Instituto Tecnológico Superior, campus Zapopan (ITS Zapopan).

México es un país en vías de desarrollo con un sistema mixto de gobierno en el que la educación es considerada un derecho, así como una obligación en los niveles de educación básica, media y media superior, lo que es lo correspondiente a la educación preescolar, educación primaria, educación secundaria y la preparatoria o bachiller. Esta educación comprende desde las edades de los 5 años hasta los 17 años, edad aproximada en la que se termina la preparatoria (Subsecretaría de Educación Superior, 2014). De esta manera, la educación superior no es considerada como obligatoria. Como datos relevantes, encontramos que, en México en el 2010, de acuerdo con el INEGI (2016), la población de 5 y más años con primaria es de 36 467 510 personas. La población de 18 años y más con estudios a nivel profesional para el 2010 era de 10 581 425 personas y con posgrado fue de 897 587 personas.

Se habla de un sistema mixto de gobierno para este país puesto que, al ser considerada obligatoria la educación, el estado está obligado a ofrecer educación gratuita para los niveles en los que existe obligatoriedad. Por tanto, todo el esquema educativo se ofrece de manera gratuita a todos los mexicanos. Sin embargo, además de que existe el sistema gratuito,

también hay un esquema privado en todos los niveles. La población en México es consciente de la existencia del sistema público y las ofertas privadas para todos los niveles de educación.

Aunque la educación superior no es una obligación, sí se encuentra educación ofrecida en este nivel de manera gratuita por parte de las instituciones públicas. Según Muños Izquierdo y Silva Laya (2013), hasta 1990-91, el 81,9% de la población que estaba estudiando, estudiaba en escuelas públicas o "de gobierno"; en el 2012, este porcentaje era del 69,6%. Por tanto, observamos que un gran porcentaje de la población que llega a estos niveles universitarios recibe su educación dentro de estas instituciones de carácter público.

Para fines de esta investigación, se identificaron dos instituciones de nivel superior y de tipo públicas, instituciones que son reconocidas en la región y que ofrecen educación a una gran cantidad de alumnos.

- *Centro Universitario de Ciencias Económicas y Administrativas (CUCEA), Universidad de Guadalajara.*

La Universidad de Guadalajara (2014) hace un recuento sobre su historia (UdeG). Institución fundada en 1792 en la época virreinal en la región occidente de México bajo el nombre de la Real Universidad de Guadalajara, que de manera cronológica se convierte en la segunda de la Nueva España. Esta institución adopta el modelo de educación de la Universidad de Salamanca e inicia con las cátedras de Medicina, Derecho, Teología y Filosofía.

La historia de esta institución se ve marcada por los vaivenes de los sucesos históricos hasta llegar al siglo XX que con el triunfo de la Revolución Mexicana se busca establecer un proyecto educativo nacionalista. Es en 1952 cuando esta institución instaura nuevamente la Universidad de Guadalajara, después de una ausencia de 65 años en la impartición de la educación a nivel superior (Real Ledezma, 2015).

En el ciclo 2016-2017, la institución atendió a 270 309 estudiantes, de los cuales 120 298 son del nivel superior (COPLADI, 2017). Estos alumnos están matriculados en alguno de los 272

programas que ofrece esta institución dentro de su oferta educativa. Los estudiantes que recibe esta institución pueden ser locales o foráneos, así como del extranjero. Esta institución cuenta con seis campus temáticos, siendo el CUCEA uno de esos campus que atienden a los alumnos de profesional.

El campus universitario de CUCEA comenzó sus operaciones en 1995, integrando cuatro facultades: Contaduría, Economía, Administración y Turismo, así como cuatro unidades académicas dedicadas a la investigación. Además, con el modelo departamental de la Red Universitaria de Jalisco se consideró la creación de las Divisiones de Contaduría, Economía y Sociedad, y la de Gestión Empresarial (CUCEA, 2017a).

El CUCEA tiene como misión tener vocación internacional y compromiso social, satisfaciendo las necesidades educativas de nivel superior, de investigación científica y tecnológica, así como de extensión y difusión en el área de las ciencias económico-administrativas. El CUCEA brinda una educación de calidad que es guiada por los principios de solidaridad social, el respeto a la dignidad humana, el cuidado al medio ambiente y la corresponsabilidad ciudadana. Además, cabe destacar que dentro de su visión para el 2030, este centro universitario quiere ser reconocido nacional e internacionalmente, formando profesionistas, emprendedores e investigadores con vocación de liderazgo e innovación.

De acuerdo con datos del CUCEA (2017b), en diciembre de 2015 este centro universitario atendió a 16 566 jóvenes universitarios. Todos estos estudiantes están matriculados en alguna de las 11 licenciaturas que ofrece este centro universitario.

- *Instituto Tecnológico Superior campus Zapopan (ITSZ), Tecnológico Nacional de México.*

Conforme al TECNM (2017), los Institutos Tecnológicos Superiores (ITS) pertenecen al Tecnológico Nacional de México. Esta institución comienza su historia en 1948 cuando son creados los primeros institutos dentro del país. En un inicio, los institutos pertenecían al

Instituto Politécnico Nacional (IPN), pero en 1959 se da la desincorporación, y entonces dependen directamente de la Secretaría de Educación Pública.

Desde entonces, a nivel federal, en cada década se fue incorporado un mayor número de ITS en todo el país. También el ITS ha creado y desarrollado centros de investigación en diferentes regiones de México. Hacía 1990 surgen los ITS de tipo descentralizado, creados como organismos descentralizados de los gobiernos estatales.

En el 2014, por Decreto Presidencial, se crea como tal el Tecnológico Nacional de México (TecNM), considerada la institución de educación superior tecnológica más grande del país. De acuerdo con estadística-básica de TecNM, para el 2017 había un total de 266 instituciones que conforman este TecNM, lo que hace que sea la institución pública más grande del país, siendo en su matrícula 2014-2015 un total de 516 509 de estudiantes a nivel licenciatura, y dentro de este total, sus institutos descentralizados hacen un total de 211 191 jóvenes universitarios en todo el país.

Para entender más el propósito de esta institución, el TECNM (2017) menciona que su misión es ofrecer servicios de educación superior tecnológica de calidad, con cobertura nacional, pertinente y equitativa, buscando una sociedad justa y humana con una perspectiva de sustentabilidad, siendo para esta institución tener una visión basada en los fundamentos del desarrollo sostenible y de carácter equitativo.

De acuerdo con Salgado Rodríguez (2017), el ITS Zapopan (ITSZ) pertenece a los institutos descentralizados del TecNM y es uno de los 266 campus presentes en todas las entidades federativas de México. Además, a nivel estatal está sectorizado en la Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología (SICyT), y junto a otras instituciones de educación superior, los Institutos Tecnológicos Superiores (ITS) están integrados en el Sistema Tecnológico Universitario de Jalisco. En particular, el ITSZ inició sus operaciones en 1999, con el fin de impulsar el desarrollo en la Zona Metropolitana de Guadalajara.

El ITSZ tiene una matrícula de 3236 alumnos a nivel licenciatura que estudian en alguna de las siete carreras universitarias que maneja esta sede. El ITSZ como misión institucional busca tener un modelo educativo innovador centrado en competencias, con cuidado al medio ambiente y con responsabilidad social. Además, tiene como visión la trascendencia en la formación de los mejores profesionistas e ingenieros del país, que sean talentosos e innovadores, competitivos a nivel mundial y siendo pilares del desarrollo sostenible y equitativo de México. Es también importante mencionar que este ITS cuenta con un Centro de Investigación, un área de Emprendurismo e Incubación de Empresas de Alta Tecnología y un Centro de Manufactura Avanzada y Prototipado 3D (Salgado Rodríguez, 2017).

PARTE II

APORTACIONES

Capítulo 5

Modelo Teórico de Configuración de la Intención Emprendedora en Universitarios en el Estado de Jalisco (México)
(Modelo CIEU)

A partir del marco teórico anterior, se plantea el estudio de la relación de las competencias emocionales como impulsoras del emprendimiento a través de los marcos cognitivos de los emprendedores. Esto ha sido estudiado en ecosistemas universitarios de emprendimiento existentes en el estado de Jalisco (México), lo que nos lleva a plantear en esta tesis doctoral las siguientes hipótesis de partida.

5.1. Hipótesis de partida

El planteamiento general de las hipótesis para esta tesis doctoral está basado en el modelo de TPB de Ajzen (1991), incorporándose la variante de las competencias emocionales. La TPB es particularmente relevante para el emprendimiento por varias razones. Destaca primero que el emprendimiento es visto como un comportamiento planeado; esto es, no ocurre espontáneamente (Krueger et al., 2000). Segundo, el rol de las instituciones informales (Estrin y Mickiewicz, 2010) está incluido en la teoría dentro de la NS (Walker, Jeger y Kopecki, 2013). Además, la teoría ha demostrado empíricamente ser efectiva a través de una serie de comparaciones con otros modelos de intención (como antecedentes del comportamiento emprendedor) que se han propuesto (Krueger et al., 2000). Adicionalmente, según a Schlaegel y Koening (2014), la TPB es el modelo que domina en la literatura empírica de la intención emprendedora.

Tomar en consideración este planteamiento tiene que ver con la relevancia que ofrece el estudio para las universidades, el planteamiento de las carreras profesionales de los estudiantes a través del currículo y la educación que estas instituciones puedan ofrecer. Este

enfoque es de interés, puesto que los empresarios desempeñan un papel importante en la creación de riqueza para la sociedad actual. Por ello, examinar la intención emprendedora para mejorar nuestra comprensión del potencial del comportamiento emprendedor, es relevante para el crecimiento de nuestras sociedades.

En la búsqueda de cómo lograr esta predicción, la intención emprendedora se ha encontrado como un predictor que captura un estado mental que dirige el enfoque de los individuos para lograr una meta o algo similar (Bird, 1988). Se ha encontrado que es muy probable que las personas que tengan la intención de iniciar un negocio, lo lleven a cabo (Ajzen, 1991; Fishbein y Ajzen, 1975), y es razonable sugerir que se examine la intención emprendedora como un enfoque significativo para estudiar el comportamiento empresarial actual. La importancia de examinar la intención entre emprendedores es evidente a partir de los resultados de estudios empíricos en el campo del emprendimiento (Díaz-García y Jiménez-Moreno, 2010; Lee et al., 2011; Shinnar et al., 2012; Siu y Lo, 2013).

Dentro de los diversos estudios sobre intención-comportamiento emprendedor que se han hecho, los estudios se han realizado principalmente en contextos de estudiantes a nivel de licenciatura o superiores, y en distintas disciplinas (Alvarez et al., 2006; Barbosa et al., 2007; Baughn et al., 2006; Florin et al., 2007; Liñán, 2004; Zhao et al., 2005). Estos análisis se han hecho para validar instrumentos de medición, o para estudiar las características del comportamiento en emprendedores potenciales, así como para examinar la influencia que tiene la educación superior y la formación específica en el espíritu emprendedor.

Para los fines de esta investigación, y conforme a lo observado en la aplicación del TPB en el emprendimiento de estudiantes universitarios, se integrará al modelo la variante de la competencia emocional como un factor que afecta en el modelo general del TPB, considerando que este factor puede ser uno de los elementos que den respuesta más potente al modelo de Ajzen (1991). Esta variante afecta directamente tanto a un modelo, como a la perspectiva de diferentes contextos universitarios. Es decir, además de la variante de la competencia emocional, se pretende plantear si esta variante está afectada por diferentes

ecosistemas emprendedores universitarios, así como a través del tiempo en un ecosistema determinado.

5.1.1. El planteamiento de las hipótesis del modelo general

Las hipótesis para el planteamiento general están basadas en la teoría que se ha presentado en el capítulo 2, en el que se estudia con detenimiento la intención emprendedora y, en particular, el modelo de la TPB. La variante de las competencias emocionales se ha estudiado en el capítulo 3, dentro del marco que esta tesis doctoral plantea para sustentar su modelo teórico.

5.1.1.1. La NS percibida y la intención emprendedora

Como se ha mencionado, un tema central en la psico-sociología ha sido el estudio de la influencia social y, en particular, el impacto de las normas sociales sobre el comportamiento (White et al., 2009). Conforme a lo que se ha estudiado, las actitudes constituyen aquellos factores personales que tienen influencia sobre la probabilidad de que un individuo decida involucrarse en un comportamiento específico. Para que se dé este comportamiento, la NS representa lo que es la presión social percibida, para que un individuo se enfrente, cuando lo decida, con la posibilidad de comportarse, o no, de una determinada manera (Fini et al., 2012). Conforme a Ajzen (1991), este factor cognitivo, próximo a las intenciones, consiste en la percepción que un individuo tiene sobre la aprobación de otras personas o grupos de referencia, con relación a la ejecución de un comportamiento en específico. Además, observamos que la NS incluye las "creencias" normativas personales, y que en la literatura económica sobre el emprendimiento dice que, para la construcción del constructo, otro factor a considerar es que, dependiendo de las personas o grupos de referencia seleccionados, las respuestas cognitivas de los individuos pueden ser positivas, negativas o neutrales (Kulik y Ambrose, 1992). Esto es, la NS mide la presión social percibida por la familia, los amigos o las personas significativas (Ajzen, 1991), refiriéndose a lo que son las percepciones de las personas acerca de un comportamiento particular. Esto incluye la expectativa de la familia

para el comportamiento de un individuo y el apoyo esperado de otras personas importantes (Zhang, Duysters y Cloodt, 2014).

La familia es uno de los grupos de referencia con base dentro del contexto de la NS y ha sido considerado el principal agente de socialización. Esto debido a que la familia proporciona a sus miembros una estructura de creencias, valores, actitudes y normas de conducta (Carr y Sequeira, 2007). Sin embargo, este factor es difícil de capturar y tiene un impacto menos predictivo para sujetos con un alto locus de control interno (Ajzen, 1987) o una fuerte orientación hacia la acción (Bagozzi et al., 1992). Además de los efectos menos predictivos en ciertos sujetos, varios estudios tampoco han encontrado una relación directa significativa entre la NS y la intención emprendedora (Autio et al., 2001; Krueger et al., 2000; Maes, Leron y Sels, 2014; Siu y Lo, 2013). Krueger et al. (2000) ofrecen una posible explicación para la ausencia del efecto de la NS sobre las intenciones emprendedoras, sugiriendo que las opiniones de las redes sociales usualmente tienen un impacto mayor que las opiniones de la familia y amigos. Aunque también parte de la explicación puede estar relacionada a lo que Kautonen, Gelderen y Fink (2015) mencionan, con respecto a que las normas que son establecidas por otros pueden ser menos relevantes para los estudiantes que para una población adulta más amplia. También se puede mencionar que, en modelos más complejos, está demostrando que la NS tiene una mayor impacto sobre la intención (Díaz-Casero, Hernández-Mogollón y Roldán, 2012; Meek, Pacheco y York, 2010; Obschonka, Goethner, Silbereisen y Cantner, 2012; Schlaegel y Koenig, 2012). En este sentido, se han realizado estudios sobre los efectos que tiene la NS sobre la intención en donde, por ejemplo, Manning (2009) hace un estudio en el que no espera que la NS tenga efectos directos en el comportamiento, sino que influye en las conductas indirectamente a través de su efecto sobre las intenciones. Por ello, la identificación de los efectos es relevante.

Por todo lo anterior, el modelo teórico propuesto no tiene una relación directa hacia la intención emprendedora. Sin embargo, es relevante conocer los efectos directos e indirectos para entender mejor el rol que juega la NS. Por ello, basándonos en los argumentos presentados anteriormente, y los resultados no concluyentes en cuanto al poder predictivo y

la relación entre la NS, la intención y los demás factores cognitivos propuestos en el modelo, se pretende probar las siguientes relaciones:

- **H1a: La NS tiene una influencia directa y positiva sobre la autoeficacia en el reconocimiento de oportunidades entre universitarios.**
- **H1b: La NS tiene una influencia directa y positiva a la actitud hacia el emprendimiento entre los universitarios.**
- **H1c: La NS tiene una influencia directa y positiva a la intención emprendedora de los universitarios.**

5.1.1.2. La actitud hacia el emprendimiento y la intención emprendedora

El siguiente factor cognitivo es el de la actitud hacia el emprendimiento. Está generalmente aceptado que la actitud refleja una predisposición general favorable o desfavorable hacia un objeto, aun cuando existen diferencias sobre la evaluación global (actitud) y el afecto (Ajzen y Fishbein, 2000). En este sentido, las creencias sobre un objeto se forman mediante una asociación con ciertos atributos que pueden ser otros objetos, características o hechos. Entonces, entendemos a la actitud hacia el comportamiento como el grado en que una persona tiene una evaluación favorable o desfavorable de la conducta en cuestión (Ajzen, 1991). Por ello, Ajzen (1991) sugiere que las actitudes no funcionan directamente en el comportamiento, sino a través de las intenciones, afirmando de esta manera que las actitudes están influidas por distintas variables exógenas, las cuales actúan indirectamente sobre el comportamiento a través de las intenciones. Así, cuando surgen nuevos problemas que requieren una respuesta evaluativa, el individuo puede basarse en información relevante (creencias) almacenada en los recuerdos, y puesto que a cada una de estas creencias conlleva implicaciones evaluativas, las actitudes se forman automáticamente (DeGeorge y Fayolle, 2008). Por lo que, cuanto más positiva sea la actitud de una persona hacia una acción, será mayor la probabilidad de que se desarrolle la intención de participar en esa acción (Triveedi, 2016). Como resultado, la actitud personal tiene un efecto positivo sobre la intención emprendedora (Ferreira et al., 2012).

En la literatura se identifica que la actitud hacia el emprendimiento es un elemento que demuestra, significativamente, ser uno de los constructos que más influyen en la explicación de la intención de los emprendedores potenciales para iniciar una aventura empresarial (Harris y Gibson, 2008; Liñán y Chen, 2006; Watchravesringkan et al., 2013). Asimismo, la actitud hacia el emprendimiento es un importante predictor de la intención emprendedora (Engle et al., 2010; Schlaegel y Koenig, 2014; Schwarz et al., 2009; Zampetakis et al., 2009).

El desarrollo de actitudes e intenciones hacia el emprendimiento es una cuestión importante, ya que se ha ido definiendo como el nivel o el grado en el que la gente puede considerar tener buenas oportunidades para empezar una empresa. La idea acerca de la puesta en marcha de un negocio es intencional y tiene mejor predicción a través de las actitudes (Soomro y Shah, 2015), encontrando que el comportamiento de los individuos hacia el autoempleo o el empleo organizacional puede ser satisfactorio. Además, varias investigaciones han utilizado este factor y han encontrado que cuanto mayor sea la actitud de una persona hacia el comportamiento, se encontrarán relaciones más fuertes para que los individuos se conviertan en trabajadores por cuenta propia (Fayolle, 2005; Kickul et al., 2008; Kolveired, 1996).

A nivel de estudiantes universitarios, se han hecho algunos estudios sobre la actitud y las intenciones emprendedoras. A este respecto, Lüthje y Franke (2003) estudiaron las actitudes y las intenciones emprendedoras de estudiantes de ingeniería en Estados Unidos, Canadá, Asia y Europa, y dentro de sus hallazgos encontraron una relación directa entre la disponibilidad percibida de apoyo a emprendedores, barreras percibidas al emprendimiento, e intenciones estudiantiles que llevan a una carrera emprendedora. La conclusión a la que llegaron fue que cuando los individuos perciben “un ambiente antagónico para la fundación de negocios, los mismos individuos son los que menos quieren convertirse en emprendedores. Una evaluación optimista de ayuda y (de apoyo) disponible para la creación de negocios está asociado con una alta propensión a buscar una carrera como el emprendimiento” (p. 23). Algunos estudios en los que se han empezado a revisar modelos son los que han trabajado Autio et al. (1997), Kolvereid (1996), Krueger y Casrud (1993), así como Tkachev y Kovereid (1999).

Sobre la base de los argumentos expuestos anteriormente, se considera que, en la configuración de la intención emprendedora entre los estudiantes, cuanto más favorable sea la actitud hacia el comportamiento emprendedor, la intención emprendedora será mayor, por lo que la segunda hipótesis del modelo propuesto será:

- **H2a: La actitud hacia el emprendimiento entre los universitarios afecta de manera directa y positiva a la intención emprendedora.**

5.1.1.3. La autoeficacia y la intención emprendedora

La autoeficacia se refiere a la capacidad que una persona percibe en sí misma para movilizar recursos y llevar a cabo acciones. Como una percepción subjetiva, se ha demostrado que es un concepto más enfocado y específico que el control percibido sobre el comportamiento, además de ser un constructo más claramente definido y relacionado con la intención y el comportamiento (Armitage y Conner, 2001). Un aspecto importante que se señala con respecto a la autoeficacia, es que ésta puede ser de relevancia para descubrir aquellas habilidades necesarias en cada una de las distintas etapas del proceso emprendedor (Drnovšek et al., 2010; Kickul et al., 2009; McGee et al., 2009).

En la TPB, el constructo del control sobre el comportamiento planeado tiende a ser considerado en el rol que explica la intención hacia el comportamiento. Como extensión de la TAR fue necesaria la inclusión de este constructo para enfrentar la limitante del modelo original en el caso de comportamientos sobre los cuales las personas carecen de un control voluntario. Muchos comportamientos no son completamente dependientes de la motivación, sino requieren algún tipo de habilidad percibida; por ejemplo, una evaluación positiva de que también se pueden ejecutar las tareas necesarias para manejar con posibles situaciones (Ajzen, 1991).

En muchos casos, las percepciones de autoeficacia suelen ser más importantes que las habilidades en sí como determinantes del comportamiento (Krueger y Dickson, 1994). Aun cuando se ha sugerido que los individuos pueden diferir considerablemente en sus

habilidades para capturar, reconocer y hacer un uso efectivo de información abstracta, implícita y cambiante (Markman y Baron, 2003), diversas investigaciones han señalado que la autoeficacia es un importante antecedente de la intención emprendedora (Barbosa et al., 2007; Boyd y Vozikis, 1994; McGee et al., 2009; Zhao et al., 2005).

La literatura referente a emprendedores habituales e intenciones emprendedoras señala que la autoeficacia emprendedora es un indicador consistente de las intenciones que las personas desarrollan para convertirse en emprendedores o llevar a cabo actividades emprendedoras (Fini et al., 2012; Souitaris et al., 2007). Esta corriente de investigación sugiere que la confianza, ya sea a través de la experiencia o a través de la personalidad, es un fuerte determinante de la probabilidad de que uno lleve a cabo actividades emprendedoras.

En las etapas tempranas del proceso emprendedor, los individuos forman intenciones para convertirse en emprendedores. El conocimiento hacia el emprendimiento es aprendido (Douglas, 2009). La formación que se considera más adecuada para los jóvenes universitarios es la oportunidad internamente estimulada. Zhang et al. (2015) consideran que se pueden identificar dos tipos de recursos con los que los jóvenes emprendedores se pueden encontrar: uno es el tangible y el otro el intangible. Adecuando este constructo a las situaciones que esta investigación considera, podemos mencionar que los estudiantes universitarios, en general, carecen de recursos tangibles, tales como el capital para iniciar un negocio. Pero, lo que no le puede faltar son recursos intangibles, tales como las habilidades en la creación de redes, la capacidad de ver una oportunidad potencial y el talento para comercializar un producto. Los recursos intangibles han sido reconocidos y examinados en términos de la autoeficacia que se encuentra positivamente asociada con la intención emprendedora (Chen et al., 1998). Como resultado, los estudiantes universitarios que creen que han adquirido la habilidad y el talento para iniciar un negocio es probable que se conviertan en empresarios.

Al abordar el proceso emprendedor a partir de una perspectiva de reconocimiento de oportunidades, se ha señalado que tal asunto podría entenderse de mejor manera como un ciclo recurrente de desarrollo más que de una perspectiva estática (Dimov, 2007b). El proceso comenzaría entonces con una idea, continuando con un deseo para reducir la incertidumbre,

y seguido por acciones relacionadas (por ejemplo, la búsqueda de información y adaptación de la idea), para llevar a, por lo menos, un ciclo de conceptualización y formación de intenciones emprendedoras para reducir la incertidumbre (Hayton y Cholakova, 2012). La configuración de este proceso está plasmada en los modelos contemporáneos de intención emprendedora, por ejemplo, en Krueger (2007, 2005).

Aun cuando es probable que este proceso pase a través de una serie de iteraciones, al mismo tiempo que las ideas evolucionan (Dimov, 2007a; Sarasvathy, 2001), la representación del surgimiento de la oportunidad se ha señalado como más apropiada para modelar la cognición emprendedora, ya que adopta la perspectiva del individuo como emprendedor. El ciclo de formación de la percepción de la idea y la intención para desarrollar la idea emprendedora crea un proceso iterativo de desarrollo de una oportunidad emprendedora que describe de una forma más apta la realidad que enfrenta el emprendedor individual: la oportunidad como tal no existe, debe ser buscada, estudiada, formada o desarrollada (Hayton y Cholakova, 2012).

En la literatura se han empleado diversas formas para hacer operativa la identificación de oportunidades emprendedoras. En este sentido, Hansen et al. (2009) sugieren que los diversos procesos que utilizan los individuos para reconocer, descubrir e identificar oportunidades han sido también tratados como procesos cognitivos, tales como el reconocimiento, la percepción, la búsqueda o la identificación de necesidades no satisfechas. Estos procesos se han considerado como innatos en el emprendedor al poseer un estado de alerta (*alertness*), habilidad o capacidad individual para reconocer oportunidades.

Dentro de la investigación en autoeficacia en áreas intensivas en innovación, Lucas et al. (2009) han argumentado que este constructo es especialmente potente, ya que la confianza en las habilidades para desempeñar las tareas requeridas para seguir una línea de acción tiene influencia si los individuos elijen ciertas carreras profesionales, su grado de perseverancia (Lent et al., 1994) y qué tan bien se desempeñan (Stajkovic y Luthans, 1998). La autoeficacia emprendedora es relevante para los emprendedores nacientes o potenciales, especialmente en el caso de los emprendedores en sectores de alta tecnología que carecen de experiencia o conocimientos previos en la creación y gestión de empresas (Prodan y Drnovsek, 2010).

En general, los estudios llevados a cabo por Kickul et al. (2008) y Kickul et al. (2009) han proporcionado evidencia de que la intención de emprender está motivada, al menos de forma parcial, por las creencias de autoeficacia. Una dimensión en especial ha sido señalada como relevante al promover o inhibir la realización de una idea emprendedora y es la falta de confianza propia en la capacidad de identificar y delimitar una nueva idea u oportunidad (Kickul et al., 2009). Estos argumentos están en línea con lo obtenido por los estudios de Ozgen y Baron (2007) y Zhao et al. (2005), en cuanto a que la autoeficacia es el indicador más importante de las intenciones emprendedoras. Esto se demuestra desde el inicio de este término, ya que Bandura mencionó en 1977 que los individuos con alta autoeficacia exhiben actitudes proactivas y dan importancia a la autorregulación. Dicho con otras palabras, sus acciones de vida no son el resultado de las circunstancias de la vida, sino que contribuyen a establecer circunstancias favorables para ellos mismos.

Por tanto, confirmamos que de acuerdo con lo revisado y a estudios previos, se muestra que la autoeficacia es un importante predictor de la intención emprendedora (Lee, Wong, Der Foo, y Leung, 2011; Mortan et al., 2014). Así, también nos encontramos con un estudio realizado por Chen, Greene y Crick (1998) en el cual predijo que los estudiantes de negocios tienen la intención de convertirse en empresarios. Iniciar nuevos negocios está positivamente influido por la autoeficacia y es relevante distinguir la propuesta de Bird (2015), que nos habla que los estudiantes son diferentes de los no-estudiantes en como las intenciones se forman en los modelos de TPB y la autoeficacia.

Con estos fundamentos teóricos y argumentos encontrados, se formula la siguiente hipótesis:

- **H2b: La autoeficacia en el reconocimiento de oportunidades tiene una influencia directa y positiva sobre la intención emprendedora entre los universitarios.**

5.1.1.4. Las competencias emocionales como elemento que contribuye en la influencia a la intención emprendedora.

De acuerdo con el concepto de intención emprendedora que hemos estudiado, resulta relevante conocer como esta variable afecta a los jóvenes universitarios. De hecho, la intención emprendedora es un factor psicosocial, como lo es la inteligencia emocional. En realidad, es un tema poco explorado, pero sí existen elementos que permiten argumentar la importancia de su estudio. Mortan, Ripoll, Carvalho y Bernal (2014) mencionan que las personas con una alta inteligencia emocional tienen una confianza firme en sus capacidades y poseen una mayor propensión para la generación de actividades emprendedoras.

En un estudio hecho por Fernández-Pérez et al. (2015), los autores encontraron que la intención emprendedora está influenciada por las redes sociales, resultando ser un mediador para la autoeficacia. Con estos resultados, los autores señalan, como una buena contribución, que futuros trabajos pudieran revisar como determinados factores psicosociales afectan a la intención emprendedora.

Dentro de la intención emprendedora existen ciertos constructos que se consideran de mayor relevancia para conocer cómo afecta la inteligencia emocional sobre los mismos. De acuerdo con los elementos y las aplicaciones previamente revisadas, la inteligencia emocional es un importante predictor de resultados significativos en diferentes aplicaciones de los dominios de la vida diaria. Por tanto, su aplicación en la vida universitaria con relación a la intención emprendedora puede considerarse que tendrá nuevos elementos a estudiar.

Competencias emocionales y la intención

La comprensión de lo que son las competencias emocionales y algunas de sus aportaciones en el ámbito del emprendimiento en contextos universitarios, nos lleva a que podamos profundizar más en el tema con respecto a su relación a los componentes de la TPB (Ajzen, 1991). La literatura en el tema no es extensiva, pero los elementos encontrados nos permiten

ofrecen fundamentos de la relación que tienen con los componentes del modelo central de esta tesis.

En la búsqueda de las relaciones de estos componentes en ambos modelos, nos encontramos con la propuesta de Mikolajczak et al. (2006), quienes analizan la importancia de la inteligencia emocional mientras se maneja el estrés. En este estudio de Mikolajczak et al. (2006) y Zakarevičius y Župerka (2010) consideran que la variable de estrés que se estudia en ese modelo, es una de las formas de conectar la inteligencia emocional y las intenciones emprendedoras, así como con la actitud. Este estudio de Mikolajczak et al. (2016) podría considerarse uno de los precursores en el tema de la conexión de estas variables.

Un estudio fundamental es el que llevaron Zampetakis et al. (2009), porque de una manera evidente muestran la conexión que nos interesa en esta investigación. La aportación de Zampetakis et al. (2009) se da a partir de la creación de un modelo teórico en el que conecta a la inteligencia emocional con la actitud y también con la intención emprendedora. Los conectores que establecieron estos autores lo hacen a través de factores como la proactividad y la creatividad, con las cuales un individuo forma sus actitudes hacía la intención emprendedora. Adicionalmente destacan que los componentes emocionales se expresan a través de sentimientos y emociones, que son los que determina la actitud hacía la intención emprendedora. Con esto, Zampetakis et al. (2009) establecen que las intenciones emprendedoras son el resultado de la inteligencia emocional.

El estudio de Zakarevičius y Župerka (2010) fue hecho con estudiantes universitarios en Lituania. En esta investigación, los autores asumen que la inteligencia emocional es una construcción importante para el desarrollo del emprendimiento, en donde los individuos que tienen alta autoeficacia emocional desarrollan actitudes más positivas para la creación de empresas. En este sentido, las actitudes son observadas como si estas fueran la inteligencia emocional de un individuo y al final se hace un análisis de la relación de la inteligencia emociona (autoimagen, autocontrol, consciencia social y administración de redes) (Zakarevičius y Župerka, 2010).

La educación en emprendimiento es posiblemente el conector más sólido entre las competencias emocionales y la TPB. Esto podríamos considerarlo conforme a lo que Sánchez (2013) aportó al mencionar que otras variables, en este caso las competencias, influyen en la intención de emprender, confirmando que existe una relación entre competencias e intenciones, y examinando el efecto a través de una variable exógena, la educación. Sánchez también menciona que los individuos que poseen mayores niveles de competencias lograrán mayores resultados de desempeño. Esto concuerda con lo que hemos venido revisando sobre la definición de competencias emocionales y entendiendo la conexión que puede tener hacía la intención de emprender.

- **H3: Las competencias emocionales afectan directa y positivamente a la intención emprendedora.**

Competencias emocionales y actitud

La actitud es otro de los elementos que conforman a la intención emprendedora; este es un constructo menos estudiado conforme a su relación con la inteligencia emocional. Así, Espinosa (2016) estudió como la actitud afecta de manera positiva en el estudio de las Matemáticas entre estudiantes. Encontró que los estudios sugieren que los rasgos de inteligencia emocional están relacionados con la mejora de las actitudes hacia el aprendizaje (Espinosa, 2016). Por lo tanto, es muy probable que el rasgo inteligencia emocional esté relacionado con la autoconfianza en la habilidad matemática, encontrando entonces que hay una relación entre el tema de la inteligencia emocional y la actitud. En otro estudio, se encontró que existe alguna evidencia de que la inteligencia emocional influye en las actitudes en el lugar de trabajo (Carmeli, 2003; Wong y Law, 2002). Por ejemplo, Carmeli (2003) descubrió un vínculo entre la inteligencia emocional y las cogniciones de retirada de los gerentes de alto nivel en una muestra del sector público (Bhtanagar, 2013).

En otro trabajo en el que se busca relacionar la inteligencia emocional y la actitud con el uso de computadoras, se encontraron algunos elementos que llevan a la predicción de una intención. En este estudio, definen a la actitud como “una organización relativamente

duradera de creencias, sentimientos y tendencias conductuales hacia objetos, grupos, eventos o símbolos socialmente significativos" (Kutluca, 2011; Hogg, y Vaughan, 2005).

Otros estudios han probado que la inteligencia emocional es un constructo relevante para diferentes dominios en la vida diaria, incluyendo la salud mental y física, las funciones sociales y los desempeños académicos y de trabajo (por ejemplo, Brackett, Rivers y Salovey, 2011; Hervás, 2011; Mayer, Roberts y Barsade, 2008; O'Boyle, Humphrey, Pollack, Hawver y Story, 2010). Numerosos estudios han examinado los mecanismos por los cuales la inteligencia emocional funciona en los individuos. Al mismo tiempo, varios autores han analizado las habilidades emocionales como una función de las variables sociodemográficas como el género, etnia, edad y niveles socioeconómicos o de educación (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000; Day y Carroll, 2004; Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo y Extremera, 2012; Kafetsios, 2004; Mayer, Caurso y Salovey, 1999; Palmer, Gignac, Monocha y Stough, 2005).

De acuerdo con lo que se ha encontrado sobre el tema, aún no es exhaustiva la información en la literatura que se tiene de estos conceptos. Quizá el tema de actitud es todavía muy débil para poder entender su relación con la inteligencia emocional. Aún no hay una medición clara de los impactos de la inteligencia emocional en la intención emprendedora (Javed, Ali, Hamid, Shahid y Kulosoom, 2016).

Estos aspectos cognitivos en el modelo del TPB bajo el contexto de la inteligencia emocional nos llevan a considerar ciertos elementos. Cuando los individuos tienen una fuerte inteligencia emocional, son más conscientes de como ciertos resultados influyen en su comportamiento y les permite tener la capacidad de regular sus emociones (George, 2000). Es decir, la inteligencia emocional se refiere a la capacidad potencial para mostrar comportamientos emocionalmente competentes, y por ello podríamos señalar que hablar de competencias emocionales indica la medida en que las personas realmente realizan este potencial (Zeidner, Matthews y Roberts, 2004). Así, las competencias emocionales son las que fomentan una orientación empresarial (Padilla-Meléndez et al., 2014).

Dados los argumentos antes analizados, y considerando que las competencias emocionales son las que demuestran que el individuo es capaz de traducir el potencial en realidad dentro de un contexto particular (Fernández-Pérez et al., 2017), proponemos las siguientes hipótesis:

- **H4: Las competencias emocionales afectan de manera directa y positiva a la actitud hacia el emprendimiento.**

Competencias emocionales y autoeficacia

La autoeficacia es un término que surge de la psicología. Bandura (1977) generó este concepto. La autoeficacia es la convicción en la capacidad de uno mismo para tener éxito en un trabajo particular y se ve afectada por el rendimiento, la experiencia de los logros y la excitación emocional. En pocas palabras, se define como la creencia en la propia capacidad (Bandura, 1977). Es así como encontramos estudios que trabajan elementos psicosociales y emocionales; por ejemplo, Laguna (2013) estudió como la intención emprendedora está afectada por la autoeficacia y la autoestima entre los desempleados. Lo que encontró fue que la autoeficacia general tiene un impacto positivo en la creación de una *start-up* o en la intención de emprender.

Por su parte, Mortan et al. (2014) realizaron una investigación para determinar el papel de la autoeficacia como mediadora en la asociación entre la inteligencia emocional y la intención emprendedora. Los resultados indican que dos dimensiones de la inteligencia emocional, la regulación y la utilización de emociones, afectan positivamente a la autoeficacia emprendedora. Además, la percepción de autoeficacia midió la relación entre la inteligencia emocional y la intención de ser un emprendedor. Derivado de esto, el estudio recomendó que en una investigación posterior se incorporara el impacto de las variables ambientales en la determinación de la relación entre la inteligencia emocional y la intención emprendedora, además de que la investigación debe aplicarse en una muestra homogénea.

En otras aplicaciones de los términos, Zampetakis et al. (2009) afirman que la inteligencia emocional influye en el comportamiento empresarial en dos aspectos: a través de la

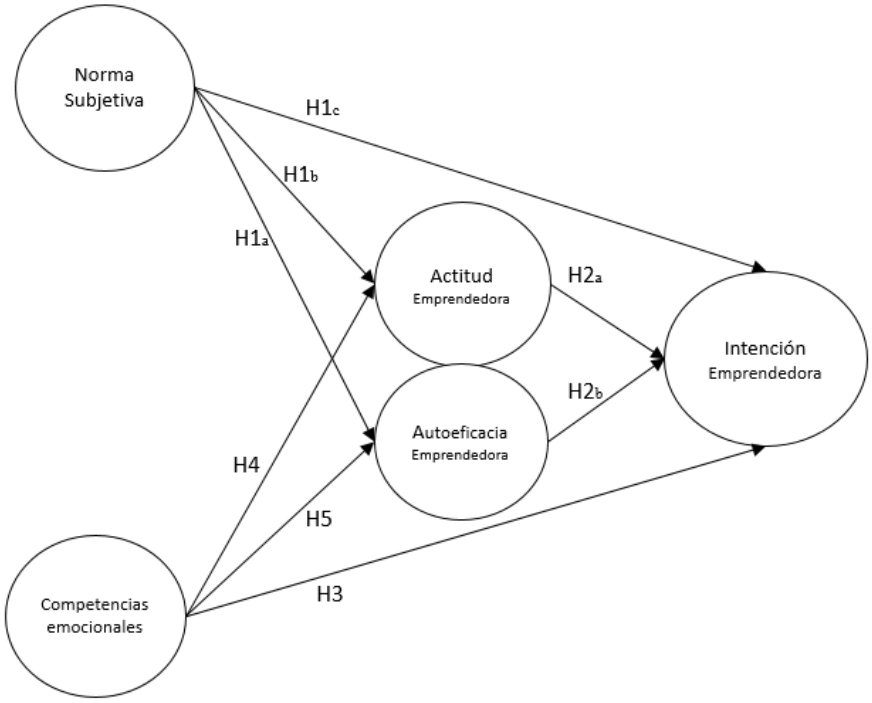
autoeficacia, que significa que las personas con alta inteligencia emocional son resistentes al estrés, y a través de su capacidad proactiva, la que les permite una disposición más creativa que les conduce a la conducta emprendedora. De igual manera, Zampetakis et al. (2009) consideraron que los hallazgos muestran que ambas variables influyen positivamente en el comportamiento emprendedor. La influencia directa de la inteligencia emocional en el comportamiento emprendedor indica que las personas que poseen mayor inteligencia emocional tienen mayor control sobre los aspectos positivos y negativos de sus emociones, sugiriéndose que el comportamiento emprendedor es afectado por la percepción individual de sus capacidades emocionales. Esto apoya a que la inteligencia emocional está relacionada positivamente con la autoeficacia (Mortan et al., 2014).

Adicionalmente, Salvador (2008) encontró que algunos componentes de la inteligencia emocional influyen positivamente en la autoeficacia. Los resultados demuestran que este tipo de inteligencia tiene una parte vital en el desarrollo de la autoeficacia emprendedora y las personas que poseen inteligencia emocional tienen grandes oportunidades de buscar actividades emprendedoras. Por su parte, Mortan et al. (2014) encontraron que la autoeficacia tiene un papel como mediadora en la relación entre la inteligencia emocional y la intención emprendedora. Los resultados de la investigación muestran que dos factores de la inteligencia emocional tienen una relación positiva con la autoeficacia emprendedora, lo cual, a su vez, facilita a los individuos poder emprender actividades empresariales.

Por último, Javed et al. (2016) señalan que la persona con una alta inteligencia emocional posee una firme creencia en sus habilidades y tiene mejores oportunidades para llevar a cabo actividades emprendedoras, generando un efecto positivo hacia el emprendimiento.

- **H5: Las competencias emocionales afectan directa y positivamente a la autoeficacia emprendedora.**

Figura 13. Modelo general teórico de la configuración de las competencias emocionales y la intención emprendedora.



Fuente: Elaboración propia

5.1.2. Análisis comparativo del modelo entre la universidad privada y pública y el efecto temporal en la universidad privada: Guadalajara (Jalisco, México)

Además del planteamiento de las hipótesis en un modelo general con la incorporación de las competencias emocionales, se considera que es más profunda la investigación si observamos cómo estas competencias emocionales se comportan en distintos ecosistemas universitarios: la universidad pública y la universidad privada. La investigación también puede ser de gran valor si se observan los efectos temporales de inmersión en un ecosistema emprendedor universitario.

5.1.2.1. Las competencias emocionales como elemento que contribuye a la intención emprendedora: Modelo CIEU en el contexto de diferentes ecosistemas emprendedores universitarios.

Las transformaciones en los ecosistemas emprendedores están haciendo que las instituciones educativas empiecen a generar currícula y actividades que se diseñan para incentivar la intención emprendedora (Hallam et al., 2014). Estos ecosistemas se identifican como un marco ecléctico que identifica los recursos y habilidades de los individuos, así como sus actitudes o preferencias como elementos clave del entorno demográfico y social que influyen en la oferta del emprendimiento (Verheul, Wennekers, Audretsch y Thurik, 2002).

Para esto, es importante hacer una revisión de la situación de las instituciones educativas a nivel licenciatura, puesto que las intenciones emprendedoras de los estudiantes dependen de numerosas variables. Estas variables están vinculadas al entorno universitario, las preferencias profesionales, los valores, la imagen hacia el emprendimiento, la situación de los individuos (variables físicas, emocionales, económicas) y los antecedentes, tanto educativos como profesionales (Autio et al., 1997). En este sentido, Wu y Wu (2008) argumentan que los antecedentes educativos son un importante factor que influye en la intención emprendedora. DeGeorge y Fayolle (2008) mencionan que la actitud, la NS y el autocontrol también pueden medirse indirectamente conforme a la base de creencias de los individuos. Un elemento a considerar en el contexto universitario es el que Coduras et al. (2008) señalan: las intenciones emprendedoras están relacionadas con el apoyo universitario que una institución tenga, demostrando una influencia de la educación superior hacia el emprendimiento, por lo que dependiendo del tipo de institución, es la influencia que recibirá.

Aún existe una falta de evidencia empírica para medir la relación entre el crecimiento en el emprendimiento y los factores personales y ambientales a través de la educación universitaria (Ferreira et al., 2012; Peterman y Kennedy, 2003). Sin embargo, dentro de la literatura encontramos estudios que comparan universidades porque unas generan más emprendimientos que otras (Di Gregorio y Shane, 2003) o estudios en los que se demuestra

con evidencia el hecho de que el tipo de universidad sí es un elemento importante para el estudio de las intenciones emprendedoras (Zhang et al., 2014).

Algunos estudios que se encuentran para conocer como las competencias emocionales han afectado en estudiantes universitarios se han hecho en universidades públicas, como es el caso de Zampetakis et al. (2009), quienes hicieron su estudio en tres universidades públicas en Grecia. Por otro lado, Mahyuddin, Elias y Noorddin (2009) hicieron otro estudio para conocer las actuaciones académicas entre estudiantes de instituciones públicas y privadas a nivel superior, considerando dos factores psicosociales: inteligencia emocional y motivación al logro. Los resultados fueron que no se encontró correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico (excepto en una dimensión), pero sí en el logro de la motivación y el logro académico.

Canever et al. (2017) hicieron otro estudio en Brasil de tres universidades públicas y tres privadas para conocer las conexiones que existen en los entornos de las universidades y como los alumnos alcanzan las intenciones emprendedoras. Entre los hallazgos en estas universidades brasileñas, estaba el que no presentaban diferencias significativas en la manera en que la intención emprendedora y los antecedentes influían. En este estudio, demostraron resultados opuestos a otros, demostrando que el entorno de la universidad pública no es más deficiente para el emprendimiento que el entorno de la universidad privada. Los efectos del entorno son en su mayoría iguales y, en su conjunto, no son propicios para el desarrollo de la IE. El modelo que utilizaron fue adaptado del de Krueger et al. (2000).

Conforme a los argumentos antes mencionados, y en el entendimiento de que diferentes ecosistemas emprendedores universitarios, expresados en la universidad pública y privada, nos pueden dar mayor claridad sobre la relación del modelo general que estamos estudiando, agregamos la siguiente hipótesis:

- **H6: La influencia positiva de las competencias emocionales en la actitud, la autoeficacia e intención emprendedora es diferente según el tipo de ecosistema emprendedor universitario: universidad privada y universidad pública.**

5.1.2.2. Las competencias emocionales como elementos que contribuye a la intención emprendedora: Modelo CIEU en un contexto temporal de ecosistema emprendedor universitario.

Los investigadores y políticos han encontrado que los ecosistemas emprendedores a nivel micro (ej. la universidad), son contextos en que se puede ejercer mayor control y se pueden lograr acciones de influencia inmediata a nivel local (Kline et al., 2014). Por ser fuente de conocimiento para estudiantes y la sociedad en general, la universidad es una pieza clave en el impulso de la actividad emprendedora (Lagunes-Toledo, et al., 2014).

En la perspectiva académica de la universidad, en su instrucción, los investigadores sugieren factores de aprendizaje experiencial que deben estar incluidos en cualquier programa exitoso de emprendimiento (Hallam et al., 2014; Krueger, 2007; Solomon, Duffy y Tarabishy 2002; Zeithaml y Rice, 1987). Como mencionan Minniti y Bygrave (2001) y Sarasvathy (2001), las experiencias pasadas juegan un rol significativo en el proceso de decisiones de un emprendedor. La oportunidad de vivir experiencias concretas en dnde "el cambio permanente en conocimientos o habilidades son producidas por experiencias" (Weiss, 1990) se hacen necesarias. Estas experiencias concretas pueden observarse en programas curriculares que son diseñados para que sucedan (Hallam et al., 2014).

En un estudio de universitarios en Costa de Marfil, en el 2015, encontraron que un ecosistema de emprendimiento aumenta la intención de emprender en un 50%, mientras que un curso de concientización empresarial no demostraba observar ningún impacto estadísticamente significativo. Este estudio propone que debe haber un mejor enfoque en la educación superior para favorecer la entrada de jóvenes a sectores productivos (Kabore, 2017). Además, el World Economic Forum (2015) afirma que la calidad de la educación también se puede medir por una educación que genere plusvalía, o en la que se pueda recibir un salario más alto como resultado de recibir un mayor nivel de instrucción.

En contribución a que los contextos de emprendimiento mejoren, se identifica la inteligencia emocional. En un estudio hecho en la India, el objetivo fue identificar la intención emprendedora social entre estudiantes de pregrado para convertirse en emprendedores

sociales, mediante el uso de la TPB como el marco de investigación. Un cuestionario de 50 ítems fue respondido por 230 estudiantes que estaban matriculados en universidades en India. Las preguntas aplicadas midieron la inteligencia emocional, la autoeficacia, la actitud para convertirse en un emprendedor social y las intenciones empresariales sociales. El resultado fue que el modelo propuesto explicó el 42% de la varianza de la intención del emprendimiento social. Por tanto, la inteligencia emocional y la autoeficacia mostraron una relación positiva y significativa tanto con la actitud como con las intenciones empresariales sociales (Tiwari, Bhat, y Tikoria, 2017).

En otro estudio, Fayolle y Benoît (2013) midieron la actitud emprendedora en un curso sobre concientización emprendedora En sus resultados mencionan que el TPB no muestra de manera inicial una buena predicción del nivel inicial de la intención emprendedora como predictor del comportamiento. Los autores argumentan que observaron un impacto significativamente positivo en las actitudes del estudiante hacia el emprendimiento y el control conductual solamente hasta que hicieron mediciones en el medio plazo, es decir, con la temporalidad los resultados tuvieron mejor nivel de predicción del comportamiento.

En el estudio hecho por Fernández-Pérez et al. (2017), se trabajó con una muestra de estudiantes sin contacto previo con ningún contexto emprendedor. La investigación observó la situación de los estudiantes con respecto a la TPB y sus competencias emocionales, antes del curso y después del curso. Dentro de los resultados, los estudiantes demostraron después del curso, que las competencias emocionales afectaron a la actitud y a la autoeficacia. No siendo significativa la relación a la intención emprendedora. Los resultados muestran que la intención está significativamente influenciada por la actitud, pero el efecto más intenso a la intención se da en la medición previa al curso. Por el contrario, la autoeficacia resulta ser la que más afecta a la intención después del curso.

En algunos estudios relacionados con ecosistemas emprendedores, encontramos algunos elementos de las competencias emocionales que se han ido estudiando en los emprendedores para poder explicar el fenómeno. Nambisan y Baron (2012) exploraron perspectivas teóricas

alternativas que reflejasen las capacidades cognitivas de los emprendedores para adaptarse a las demandas conflictivas en el ecosistema. En este proceso de autorregulación existen dos conceptos que soportan esta propuesta que son de interés, el autocontrol y la metacognición. En general, definiendo el proceso de autorregulación se refiere a los procesos cognitivos a través de los cuales los individuos monitorean, evalúan, dirigen y ajustan su propio comportamiento para avanzar hacia los objetivos deseados (Forgas, Baumeister, y Tice, 2009; Zimmerman, 2006). El estudio finalmente muestra una perspectiva de cómo ver estos elementos para que los emprendedores encuentren sus metas dentro de un ecosistema emprendedor. Por otro lado, Turker y Selcuk (2009) enfatizaron que los ambientes de emprendimiento en la universidad son importantes porque contribuyen al ecosistema emprendedor. El estudio fue hecho en Turquía. Ferrandiz, Fidel y Conchado (2018) hacen una propuesta en el que en un programa de educación para emprendedores integrado a un ecosistema emprendedor afecta a la intención emprendedora de los estudiantes; en sus hallazgos los estudiantes son influenciados positivamente a las intenciones emprendedoras especialmente en el mediano plazo. Además, los estudiantes mencionaron que este programa integrado les permitió desarrollar sus competencias emprendedoras en inteligencia emocional, auto conocimiento, liderazgo y otros.

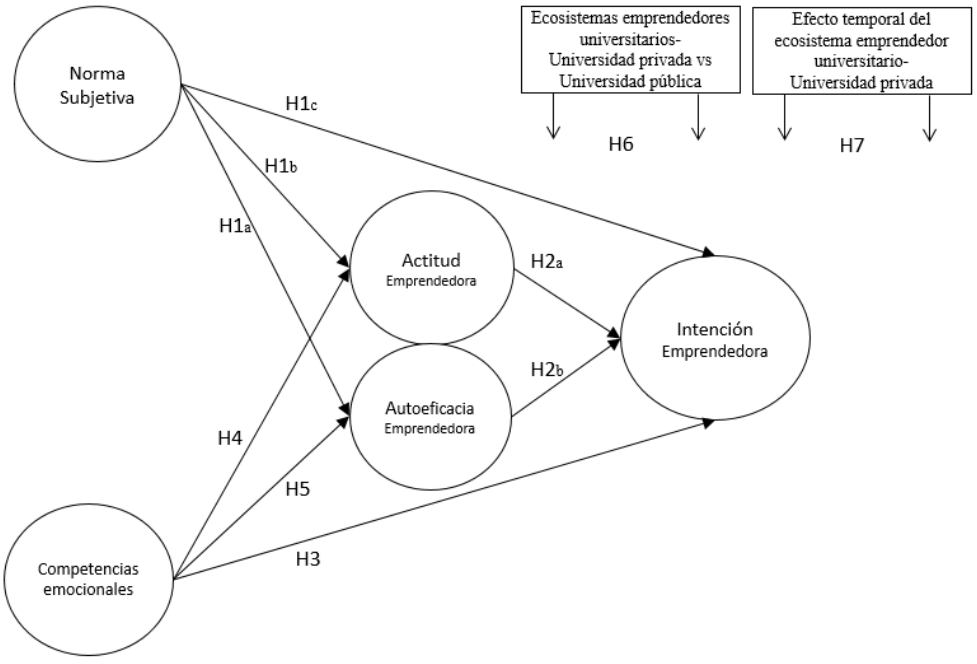
Por tanto, la intención emprendedora de alumnos que han estado durante un tiempo en un ecosistema emprendedor universitario debe ser diferente a aquellos que no han estado, siendo, la inteligencia emocional, considerada a través de la competencia emocional, un factor que se demuestre relevante en estos ecosistemas. Así se plantea la siguiente hipótesis:

- **H7: La influencia de las competencias emocionales sobre la actitud, la autoeficacia y la intención emprendedora es diferente cuando se ha permanecido durante un tiempo en un ecosistema emprendedor universitario.**

5.2. Propuesta teórica del modelo CIEU

Después de sustentar teóricamente las hipótesis y considerar las relaciones esperadas conforme a lo presentado, se propone un modelo teórico. Este modelo general de investigación se puede ver en la figura 14.

Figura 14. Modelo teórico de la configuración de la intención emprendedora entre universitarios CIEU.



Fuente: Elaboración propia

Capítulo 6

Validación empírica del modelo CIEU

En este apartado se observarán el proceso que se llevó a cabo para la validación empírica de este modelo CIEU: incluye como se abordó la información para el trabajo de campo, la selección de las muestras, la metodología de recolección, así como los resultados más significativos. Dentro de este apartado también se verá la fiabilidad y validación de las escalas, hasta obtener las ecuaciones estructurales que, en su caso, nos permitirán contrastar las hipótesis planteadas.

6.1. Desarrollo del trabajo de campo

Tras el planteamiento del modelo teórico, se decidió identificar los elementos necesarios para realizar su contrastación empírica, procediéndose, a tenor de la literatura, con un trabajo de corte cuantitativo.

6.1.1. Forma de elaboración del cuestionario

Para el desarrollo de la investigación se optó por la construcción de un cuestionario estructurado, donde la información que se desea recabar se presente de manera explícita y estandarizada. En la construcción del cuestionario estructurado se consideraron distintos tipos de preguntas: cerradas, abiertas o mixtas (Alaminos-Chica y Castejón-Costa, 2006). El diseño de los ítems y secciones del cuestionario se les respetó un orden lógico de preguntas que se clasificaron en distintos bloques que representan dimensiones propuestas para el modelo general. Dados estos elementos, el cuestionario que se consideró para este estudio había sido previamente depurado mediante su aplicación en diferentes universidades en España (Fernández-Pérez et al., 2017).

Para su aplicación en México, se diseñó un primer cuestionario adaptado al vocabulario mexicano que fue evaluado por cerca de 20 académicos y estudiantes universitarios en

Jalisco. Posteriormente, se hizo el primer levantamiento de campo con un total de 1938 encuestas, de las cuales se determinó que 1690 cumplían con las características deseadas (completas y sin errores); así, se obtuvo la escala que se utilizó para esta tesis doctoral. Esta escala es la base para los epígrafes posteriores, en los que se revisará su fiabilidad y se procederá a su validación, así como, posteriormente, se discutirán los resultados obtenidos y las conclusiones a las que se lleguen con la información recolectada. En el epígrafe 6.3.5 se describirá la segunda recolección de información, así como sus resultados correspondientes para responder la última hipótesis planteada en esta tesis doctoral.

La redacción del cuestionario está hecha conforme al diseño que se acompaña como anexo a de la presente tesis. Comienza con un título, una descripción que explica el objetivo general de la investigación y se agregó un identificador numérico con el que se matriculan a los alumnos en las instituciones. En el caso de la universidad privada, que es el Tecnológico de Monterrey, al identificador se le llama "matrícula". En el caso de las universidades públicas, el identificador fue "número de control" para el ITS Zapopan y el "código de alumno" para el Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara, los cuestionarios correspondientes son anexos b y c. El comienzo del cuestionario tiene un párrafo que da las instrucciones para su llenado. El mismo párrafo también garantiza la confidencialidad a las respuestas proporcionadas.

De esta forma, la encuesta general y completa quedó formada por tres secciones, conteniendo grandes bloques. Se consideraron los siguientes bloques: "datos generales", "inteligencia emocional" y "actividad empresarial".

La siguiente etapa en el diseño del cuestionario consistió en un pre-test. Este tipo de prueba tiene el potencial de mejorar notablemente el instrumento de medida, al ajustarlo a la realidad social sobre la que se aplicará. Es importante su realización cuando el tema que aborda la investigación es sensible o para su ajuste a la naturaleza de la población (Alaminos-Chica y Castejón-Costa, 2006).

De acuerdo con lo mencionado se identificaron 8 académicos y 12 alumnos en la ciudad de Guadalajara para aplicarles la encuesta para considerar dos aspectos: que la adaptación al lenguaje fuera el adecuado, así como el tiempo que implicaría su aplicación. El tiempo que se llevó la aplicación del cuestionario fue de cerca de 25 minutos. A partir de este pre-test se realizaron algunas modificaciones en las palabras que resultaron confusas por su interpretación. Sin embargo, no se presentaron mayores inconsistencias.

Una vez que se aplicó el pre-test y se hicieron las correcciones correspondientes, se continuó con su aplicación en las diferentes instituciones que se seleccionaron para esta propuesta de investigación.

6.1.2. Constructos e ítems seleccionados para la investigación

El análisis y justificación de las escalas utilizadas en la investigación son el pilar del modelo teórico propuesto. En la selección de escalas se parte de la base proporcionada por la revisión de literatura para generar una serie de ítems para su evaluación. En la medida de lo posible, se recurrió a escalas contrastadas previamente en la literatura, publicadas en revistas científicas de alto impacto para garantizar la fiabilidad y la validez en los datos. Se consideró ajustar las escalas lo más posible al contexto estudiado –el contexto universitario en México- para poder aportar conclusiones empíricas relevantes.

A continuación, se detallan las escalas de medida empleadas en el desarrollo del trabajo empírico, indicando, según sea el caso, su utilización previa en la literatura.

El cuestionario que se utilizó está confeccionado sobre el trabajo de Fernández-Pérez et al. (2017) y lo titulamos con las secciones de “Percepciones sobre la creación de empresas” y “Competencias emocionales”. Los elementos que lo conforman son los siguientes:

- *Intención emprendedora de los estudiantes universitarios.*

La selección de los ítems que se utilizaron estuvo basada en conocer si los estudiantes han considerado la creación de sus propios emprendimientos en los próximos cinco años. La

adaptación de este parámetro se hizo a través de la escala propuesta por Mueller (2011). La escala utilizada es una Likert de 7 puntos, en la que los rangos fueron del 1 “Nunca” a 7 “Siempre”.

- *Actitud de los estudiantes universitarios.*

Se consideró a Mueller (2011) para medir las actitudes emprendedoras positivas o negativas. Se utilizó una escala de Likert de 7 puntos (1: “Nunca” – 7: “Siempre”). Estos elementos se ajustan a los propuestos por Ajzen (1991).

- *Autoeficacia de los estudiantes universitarios.*

Se utilizaron tres constructos de Mueller (2011) para esta sección. Se buscó abordar aspectos que fueran fundamentales para la creencia de los individuos en su capacidad para iniciar una nueva empresa. Para identificar las competencias que se buscan se utilizó una escala de Likert de 7 puntos (1: “Nunca” – 7: “Siempre”).

- *NS de los estudiantes universitarios.*

Siguiendo a Mueller (2011), se pretendió que este constructo evaluara como las redes de los estudiantes apoyarían sus opciones en la carrera emprendedora y las motivaciones en el cumplimiento de las expectativas de sus personas de referencia. Los dos conjuntos de ítems que se utilizaron fueron multiplicados para obtener un puntaje. A mayores puntajes, existe un reflejo de una mayor influencia de los grupos de referencia. Se utilizó un parámetro de escala de Likert de 7 puntos (1: “Nunca” – 7: “Siempre”).

- *Competencias emocionales de estudiantes universitarios.*

Esta escala estuvo basada en Goleman (1998), y Cherniss y Goleman (2005), distinguiéndose 5 clusters o grupos de competencias emocionales: Conociéndose a uno mismo, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales-liderazgo. Se utilizó una escala de Likert de 7 puntos (1: “Nunca” – 7: “Siempre”).

Toda la validez del instrumento se encuentra en este capítulo 6, en el que vienen descritos cada uno de los resultados que se obtienen de las escalas. Para mayor conocimiento de la escala se puede revisar el anexo a.

6.1.3. Población de estudio

En el planteamiento de nuestras hipótesis se consideró estudiar un universo de estudiantes universitarios de manera general, así como también dentro de contextos de diferentes ecosistemas emprendedores universitarios. Bajo esta óptica se seleccionó una muestra en Guadalajara, Jalisco, México. En esta muestra, los ecosistemas emprendedores universitarios los dividiremos en la universidad privada y la universidad pública. La descripción de esta población de estudio se da a continuación.

6.1.3.1. Muestra

La población de estudiantes que está al inicio de su carrera universitaria ha tenido una formación académica previa, así como antecedentes personales que les permiten tener más o menos desarrolladas sus competencias emprendedoras, que puede o no afectar en su intención emprendedora. Por ello, se seleccionan para este estudio a dos grupos de universidades que viven contextos emprendedores universitarios diferentes.

La investigación se realizó en la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG) que está conformada por los municipios de Guadalajara, Tonalá, Tlaquepaque y Zapopan. Con una población de 4 034 450 habitantes (INEGI, 2015). Guadalajara es la segunda ciudad más grande en población de México.

Dentro de la ZMG, las universidades se encuentran en diferentes zonas de la ciudad. Es así como, sin importar en qué zona de la ciudad se encuentran las instituciones, los alumnos que asisten a estas universidades provienen de cualquier parte de la ZMG e inclusive de poblaciones cercanas que están dentro del círculo de influencia de la ciudad. La muestra a considerar está conformada por estudiantes de nuevo ingreso en la universidad privada y la

universidad pública. Se decide hacer la investigación con estudiantes de nuevo ingreso porque para ambos tipos de universidades tienen una situación muy similar al iniciar sus estudios. Estos elementos tienen que ver que se encuentran en un mismo semestre, pasaron filtros para ingreso a la universidad y que están entrando a ecosistemas emprendedores universitarios que son de prestigio y reconocimiento por las instituciones que se seleccionaron para el estudio. El perfil de los estudiantes de la muestra está en circunstancias muy similares que permite que sea un estudio confiable. Estos estudiantes se encuentran en un momento en su vida con deseos y expectativas de una carrera universitaria, así como elementos de motivación para una vida futura. Las universidades seleccionadas para la muestra tienen ciertos perfiles que nos permiten validar las hipótesis que estamos planteando conforme al modelo teórico sugerido.

6.1.3.1.1. Muestra Universidad Privada: Tecnológico de Monterrey, Campus Guadalajara

La universidad privada está representada por el Tecnológico de Monterrey, campus Guadalajara. Es el segundo campus más importante por la cantidad de alumnos y el desarrollo de innovación educativa para esta institución. Este campus universitario recibe una población de cerca de 1050 alumnos en cada generación de agosto-diciembre. Agosto es el mes en que se reciben los principales primeros ingresos de los diferentes programas que ofrece esta universidad, así como la entrada de las disciplinas que solo tienen ingreso una vez al año. Para esta institución se identificó la actividad de "Bienvenida al Reto Emprendedor". Toda la generación de alumnos de nuevo ingreso participa en la actividad. Esta bienvenida se hace a fines del mes de agosto.

Se decidió estudiar la generación completa del Campus Guadalajara del periodo iniciado en agosto de 2014. Estos alumnos entraron a las 23 carreras universitarias, que están agrupadas en 6 divisiones principales, y otros alumnos que toman los primeros semestres de otras carreras que después cambiarán de campus, puesto que lo que han decidido estudiar se ofrece completo en otros campus. A estos alumnos se les llama "otras carreras". Las seis divisiones son: Emprendimiento, Negocios, Humanidades, Medicina, Ingeniería, y Arquitectura y

Diseño. La muestra total es de 1025 alumnos que provienen de diferentes partes de México y del extranjero.

El promedio de edad de los estudiantes en este primer estudio es de 18,33 años. La edad mínima que se presenta en la muestra de estudio es de 16 años y la máxima es de 24 años. La muestra está conformada por un 48% de hombres y un 52% de mujeres.

6.1.3.1.2. Muestra Universidad Pública: CUCEA e ITS Zapopan

Para el caso de la universidad pública, se considerará estudiar la muestra de dos universidades públicas: CUCEA e ITS Zapopan. La razón principal es para tratar de tener una representación de los diferentes perfiles que se incorporan a la universidad pública. La Universidad de Guadalajara, de la que forma parte el CUCEA, es la universidad pública que recibe a la mayor cantidad de jóvenes universitarios en la región, principalmente en el área de negocios. El ITS Zapopan. que se caracteriza por tener alumnos principalmente de las áreas de ingeniería y gastronomía. Esta selección de universidades permitirá tener un balance en el perfil de los estudiantes de la muestra para la universidad privada y la pública.

Con relación a la Universidad Pública:

- CUCEA, Universidad de Guadalajara. La segunda universidad pública más importante y la segunda en número de alumnos inscritos de México. Los programas que imparte este campus universitario están principalmente dirigidos a negocios y en menor medida al área de humanidades. En el caso de CUCEA, el ingreso de nuevas generaciones se maneja con dos calendarios para la admisión de los alumnos. Para el calendario B, que es el que ingresa en agosto, en 2014 ingresaron 2221 alumnos y en 2015 fue una población de 2551 los alumnos que ingresaron a esta institución. La materia que se imparte en todos los grupos ofertados en esta institución para nuevo ingreso es la materia de Matemáticas “0” (cero). Para este estudio, en el mes de septiembre del 2015 se recolectaron un total de 395 encuestas para la generación de nuevo ingreso.

- El ITS Zapopan es la principal institución pública en la región que recibe apoyo directo de la Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología y se maneja con dos ciclos de calendario de clases, siendo agosto el periodo con mayor ingreso. En agosto del 2014 ingresaron 700 alumnos que estuvieron en 18 grupos de tutoría y para el periodo de agosto 2015 el ingreso fue de 622 alumnos en 16 grupos de tutoría. Tutoría es una materia obligatoria a todos los alumnos de nuevo ingreso en esta institución. En esta institución la muestra fue levantada en el mes de septiembre del 2015, recolectándose un total de 518 encuestas para la generación de nuevo ingreso.

En general, integrando a las dos universidades como la universidad pública, el promedio de edad de los estudiantes es de 19,45 años. La edad mínima que se presenta en la muestra de estudio es de 17 años y la máxima es de 46 años. La muestra está conformada por un 59% de hombres y un 41% de mujeres.

6.1.3.2. Metodología para recolección de información

En las instituciones seleccionadas se identificó el número de alumnos inscritos de nuevo ingreso y se buscó una materia o actividad en la que participaran todos los alumnos de estos programas. Así, se identificaron estos elementos en común y la recolección de datos se hizo como se detalla a continuación.

6.1.3.2.1. Recolección de datos en la Universidad Privada: Tecnológico de Monterrey, Campus Guadalajara

La primera recolección de datos se llevó a cabo en el mes de agosto de 2014 durante el evento de bienvenida para la actividad del "Reto Emprendedor", actividad que es obligatoria para todos los alumnos de nuevo ingreso al Tecnológico de Monterrey.

El evento consistió en una conferencia masiva en la que se les daba la información general para la actividad que se iba a llevar a lo largo del semestre. Después de la conferencia de

información general con todos los alumnos juntos en un mismo escenario, les fue solicitado que se fueran a 42 salones. La primera actividad a realizar en el aula fue contestar la encuesta diseñada para este estudio. El instrumento se aplicó simultáneamente a los 42 grupos conformados por un máximo de 25 alumnos.

Cada uno de los grupos tenía un instructor que previamente se le había capacitado para poder aplicar la encuesta. Al finalizar el evento, todos los instructores entregaron sus encuestas en un centro de acopio. Estos grupos se diseñaron de manera heterogénea tanto en género como en la procedencia de la división de carrera que estudiaban. En un lapso de 5 horas se completaron todas las encuestas del 100% de los estudiantes de la generación entrante al Tecnológico de Monterrey, Campus Guadalajara.

6.1.3.2.2. Recolección de datos en la Universidad Pública: CUCEA e ITS Zapopan

La universidad pública llevó un proceso de recolección muy parecido a la universidad privada, pero adecuada a las circunstancias de esta. El primer paso que se realizó para la recolección fue identificar una actividad y un espacio en un periodo similar a la universidad privada. Sin embargo, este tipo de prácticas no son iguales. Por ello, se identificaron grupos que fueran heterogéneos en la medida de lo posible y que fuera durante las primeras semanas de iniciado el semestre escolar. Es así como se recolectó información en septiembre del 2015, tanto para CUCEA como para el ITS Zapopan. Ambas instituciones son universidades públicas y se encuentran dentro de la ZMG en la zona de Zapopan.

CUCEA

En el caso de la Universidad de Guadalajara, como se ha mencionado, el levantamiento se hizo en su campus universitario del CUCEA. La información se obtuvo del 10 al 14 de septiembre y el 24 de septiembre del 2015 en la clase de Matemáticas “0”, materia que es obligatoria en todas las carreras de este centro universitario. Los grupos seleccionados fueron escogidos de manera aleatoria para lograr una muestra representativa de la población global que recibe la Universidad de Guadalajara en este Centro Universitario. En total se levantó

información de 16 grupos, los cuales estuvieron en franjas horarias desde la primera hora hasta la última hora en que puede ofrecer esta institución sus grupos para los estudiantes. Los grupos eran de 25 a 30 alumnos.

La metodología para la obtención de la información consistió en llegar al aula al inicio de las sesiones. Los profesores sabían que serían visitados para aplicar las encuestas en sus grupos, por lo que se tenía un espacio de tiempo para responder la encuesta. Se daban las instrucciones al inicio de la entrada al grupo, se mencionaba que se podían hacer preguntas en caso de dudas y entonces, se entregaban a todos los alumnos de manera simultánea las encuestas. El alumno conforme terminaba, entregaba su encuesta y salía del aula. La metodología se aplicó en todos los grupos.

ITS Zapopan

La segunda universidad pública en que se levantó información fue en el Instituto Tecnológico Superior de Zapopan (ITS Zapopan). La información se recabó del 21 al 25 de septiembre y el 2 de octubre del 2015. La materia que se seleccionó y que se consideró que cumplía con los elementos solicitados para el estudio, fue en la clase de "Tutorías". Esta es una materia introductoria para todas las disciplinas de esta institución. En total se levantó información de 24 grupos, con aproximadamente 25 alumnos.

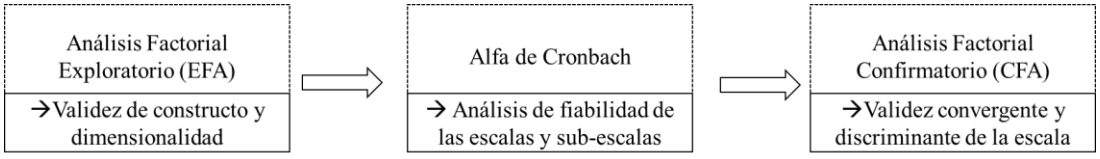
La metodología para la recolección en el aula fue similar a la llevada en CUCEA. Se visitaron los grupos desde la primera hora en que se imparte la materia hasta las últimas que se puede ofertar. Los profesores estaban notificados previamente de que se tendría la visita y que se les solicitaba un espacio para poder aplicar la encuesta. En el aula se les daba las instrucciones a todos los alumnos de manera simultánea y se mencionaba que se podían hacer las preguntas si lo creían conveniente. Los alumnos terminaban la encuesta y salían del salón. Esta metodología se llevó en todos los grupos de esta institución.

Finalmente, en todas las recolecciones de información se notificó que la información proporcionada sería tratada con confidencialidad y para fines de investigación.

6.2. Validez de instrumentos de medida (integrada y por tipo de universidad) del estudiante universitario de Guadalajara, Jalisco

El proceso de análisis requirió llevar cierto procedimiento para poder entender de manera confiable el fenómeno emprendedor universitario en Guadalajara, Jalisco. En este proceso, la primera fase comprende el análisis descriptivo de la muestra, el manejo de los datos ausentes y las variables utilizadas en el estudio. Posteriormente, además de los análisis descriptivos, se siguió el proceso como sugiere Orozco-Gómez (2016), el cual consiste en aplicar diferentes herramientas estadísticas para el análisis de la dimensionalidad, fiabilidad y validez de las escalas (ver figura 15). El tratamiento de los datos utilizó las siguientes técnicas para su análisis: (1) análisis factorial exploratorio (EFA por sus siglas en inglés), que permite identificar las dimensiones latentes de la escala y la validez del constructo; (2) alfa de Cronbach para el análisis de fiabilidad y validez interna de la escala, aplicando a toda la escala y a cada dimensión latente encontrada; (3) análisis factorial confirmatorio (CFA por sus siglas en inglés) para la evaluación de la validez convergente y discriminante de la escala de estudio. Los paquetes estadísticos utilizados para la ejecución de las técnicas antes mencionadas fueron IBM SPSS *Statistics* e IBM SPSS *Amos*, ambos en versión 22.

Figura 15. Proceso de análisis estadístico para la validación de las escalas.



Fuente: Elaboración propia.

6.2.1. Obtención de datos del modelo general

La obtención de los datos del modelo general se hizo conforme a la sección de metodología de recolección de datos. Se destaca que la obtención de esta información se hizo de esta manera para buscar la mayor confiabilidad de los datos. El instrumento fue diseñado y adaptado a las circunstancias de las universidades. En general se aplicó en 82 grupos entre las tres instituciones. El volumen total de universitarios que participaron en el estudio fue de 1938. Posteriormente a la obtención de encuestas, se trató la base de datos para la selección adecuada y de mayor confiabilidad para esta investigación.

6.2.2. Resultados

Se presentan los resultados a partir de la recolección de la información, la cual fue capturada en el sistema SPSS versión 22. La base de datos tuvo una revisión exhaustiva en la revisión de la fiabilidad de la captura de datos. A continuación, se presentan los análisis y resultados que corresponden a este estudio por tipo de universidad.

6.2.2.1. Descripción de la muestra

Concluida la fase de recolección de datos, se trabajó en una serie de actividades con el propósito de prepararlos para el análisis. Se construyó una base de datos que integró toda la información obtenida en las universidades que se utilizaron de muestra. Terminada la revisión, no surgieron mayores inconsistencias.

Para conocer los resultados generales de la muestra del universo de estudiantes universitarios en Guadalajara (México), se presenta un análisis descriptivo de la muestra con los datos obtenidos. Estas variables fueron recogidas en la primera sección del cuestionario aplicado. La descripción se estructura en función de los criterios: campo de estudio (área disciplinar), género, edad, procedencia, estudios del padre y la madre, y ocupación del padre y la madre.

Considerando estos elementos, se presenta la distribución de la muestra de universitarios conforme al campo de estudio. Se consideraron 5 áreas disciplinares y una sexta área de "Otras". Los estudios de los 1690 universitarios quedan reflejados en la tabla 6 y la figura 16. La distribución de los mismo es: el campo de estudio con mayor porcentaje es "Negocios y Emprendimiento" con 35,3%, "Ingenierías" el 31,5%, "Arquitectura y Diseño" con 10,9%, "Humanidades" el 7,4%; y "Salud" con 5,8%. La categoría de "Otras" alcanzó el 9,1%.

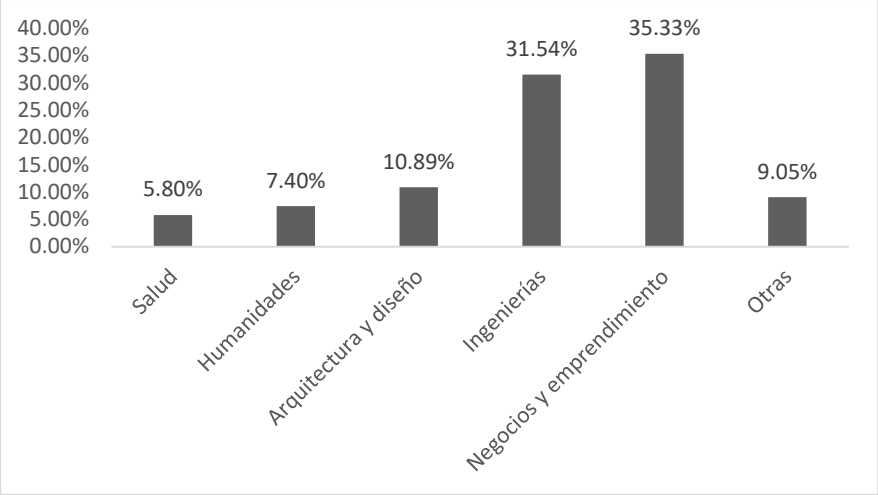
Tabla 6. Campo de estudio de universidad privada y pública.

			Campo de estudio						
			Salud	Humanidades	Arquitectura y diseño	Ingenierías	Negocios y emprendimiento	Otras	Total
Universidad privada y pública	Privada	Recuento	98	103	126	271	290	0	888
		% dentro de la universidad privada y pública	11,0%	11,6%	14,2%	30,5%	32,7%	0,0%	100,0%
	Pública	Recuento	0	22	58	262	307	153	802
		% dentro de la universidad privada y pública	0,0%	2,7%	7,2%	32,7%	38,3%	19,1%	100,0%
Total		Recuento	98	125	184	533	597	153	1690
		% dentro de la universidad privada y pública	5,8%	7,4%	10,9%	31,5%	35,3%	9,1%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

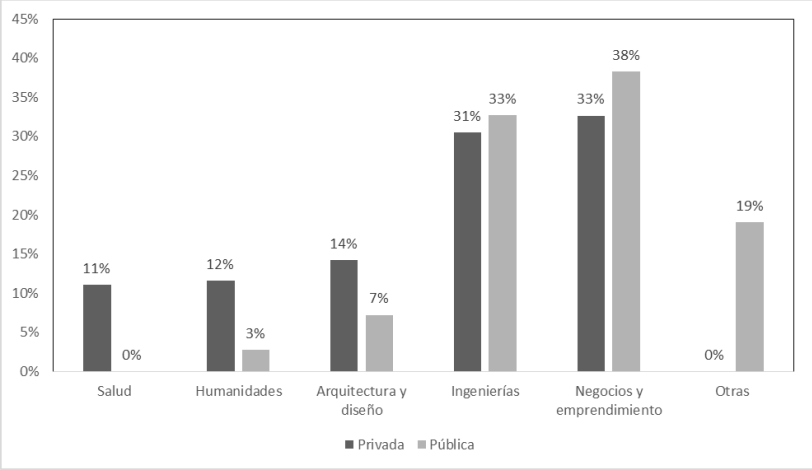
Conforme al tipo de universidad privada y pública, el análisis se observa en la tabla 6. En la universidad privada, el porcentaje más alto de área de estudio es "Negocios y Emprendimiento" con el 33%, le sigue "Ingenierías" con el 31%, "Arquitectura y Diseño" con el 14%, "Humanidades" el 12% y Salud con 11%. En el caso de la universidad pública, el porcentaje más alto de área de estudio se da en "Negocios y Emprendimiento" con 38%, "Ingenierías" el 33%, sigue el rubro de "Otras" (en la que se clasificó la carrera de Gastronomía) alcanzando el 19%, después "Arquitectura y Diseño" con 7% y finalmente "Humanidades" el 3%. Para esta universidad no aparece el campo de estudio de "Salud". De manera gráfica se pueden observar los resultados en la figura17.

Figura 16. Campo de estudio de la muestra general de estudiantes universitarios.



Fuente: Elaboración propia

Figura 17. Campo de estudio según el tipo de universidad privada y pública.



Fuente: Elaboración propia

Conforme al género para toda la muestra de estudiantes universitarios, del total de alumnos encuestados 53,2% fueron estudiantes del género masculino. Respecto al género femenino le corresponde el 46,8% de la muestra. Los resultados se observan en la tabla 7 y figura 18.

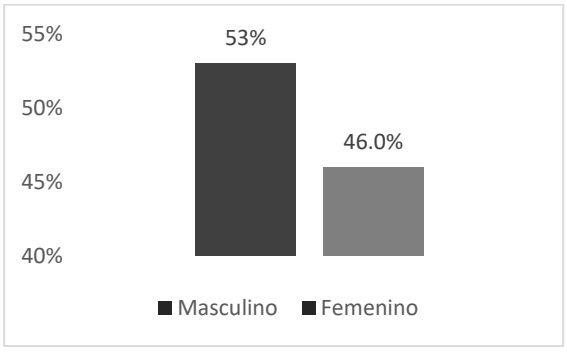
Tabla 7. Estudio de género de los encuestados en muestra total y por universidad privada y pública.

			Género		
			Masculino	Femenino	Total
Universidad privada y pública	Privada	Recuento	423	465	888
		% dentro de la universidad privada y pública	47,6%	52,4%	100,0%
	Pública	Recuento	476	326	802
		% dentro de la universidad privada y pública	59,4%	40,6%	100,0%
Total		Recuento	899	791	1690
		% dentro de la universidad privada y pública	53,2%	46,8%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

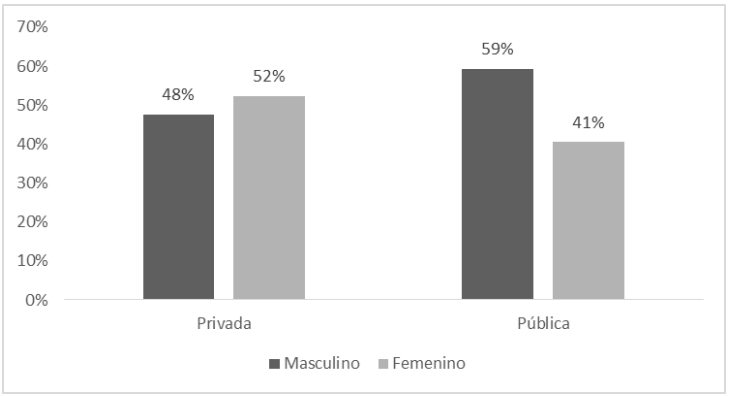
Haciendo una revisión por tipo de universidad, en la universidad privada el porcentaje más alto en los resultados es en el género femenino con un 52%, mientras que el masculino es del 48%. En el caso de la universidad pública, el género masculino es el porcentaje más alto con 59%, mientras que el género femenino es del 41%. De manera visual se pueden observar las diferencias en la muestra completa en la figura 18 y por tipo de universidad en la figura 19.

Figura 18. Estudio del género de alumnos en muestra completa.



Fuente: Elaboración propia

Figura 19. Género de alumnos por tipo de universidad.



Fuente: Elaboración propia

La edad es el siguiente elemento considerado en el análisis de la distribución de los estudiantes. En la muestra general, la edad media es de 18,86 años. La edad mínima de los estudiantes es de 16 años y la edad máxima es de 46 años. Para un manejo más adecuado de la variable de edad, se consideró manejarlo por rangos. Ver tabla 8 y las figuras 20 y 21.

En seis rangos se hizo la distribución, dejándose los datos aislados agrupados, principalmente los de la cola derecha. Los rangos son 16<=17, 18, 19, 20, 21-22, 23-46. De acuerdo con el porcentaje válido en la muestra general, los 18 años es el porcentaje válido más alto con 51,3%, le sigue los 19 años con 21,6%, después los 16<=17 años con 9,4%, después los 20 años con 7,5%, y le siguen los 23-46 años con 5,3%, y 21-22 años con 5%.

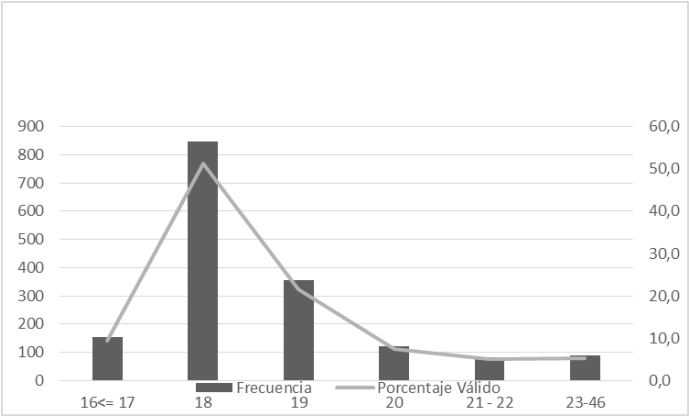
Tabla 8. Grupos de edad en la muestra total, universidad privada y pública.

			Edad en grupos(años)						
			16<= 17	18	19	20	21 - 22	23-46	Total
Universidad privada y pública	Privada	Recuento	101	507	196	37	23	9	873
		% dentro de la universidad privada y pública	11,6%	58,1%	22,5%	4,2%	2,6%	1,0%	100,0%
	Pública	Recuento	54	340	160	86	59	79	778
		% dentro de la universidad privada y pública	6,9%	43,7%	20,6%	11,1%	7,6%	10,2%	100,0%
Total		Recuento	155	847	356	123	82	88	1651
		% dentro de la universidad privada y pública	9,4%	51,3%	21,6%	7,5%	5,0%	5,3%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

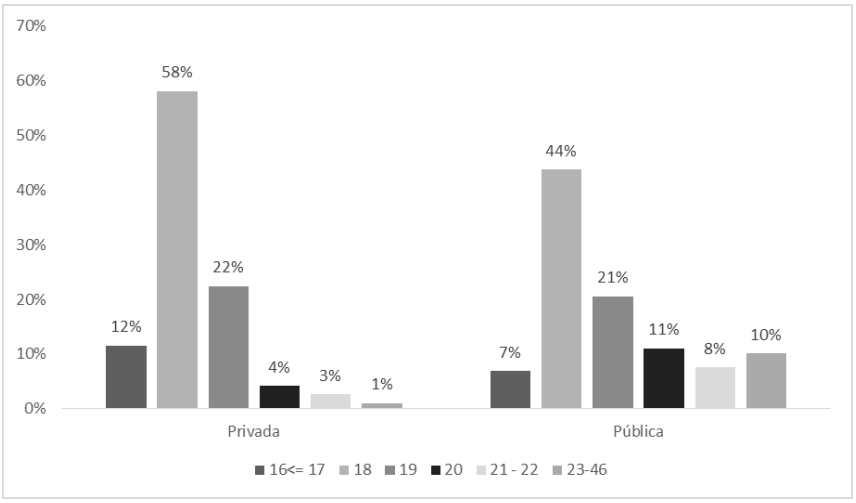
De acuerdo a los rangos seleccionados, se observa que en la universidad privada el porcentaje más alto en la edad son los 18 años con 58%, le sigue los 19 años con 22%, después 16<=17 con 12%, después 20 años con 4%, 21-22 con 3% y de 23-46 años con 1%. Por otro lado, en la universidad pública, el porcentaje más alto en los resultados se da en la edad de 18 años con 44%, le siguen los 19 años con 21%, después 20 años con 11%, en el siguiente nivel son los 23-46 años con el 10%, 21-22 con 8% y finalmente el rango de edad de 16<=17 con 7%.

Figura 20. Frecuencia y porcentaje de la edad en la muestra de estudiantes universitarios.



Fuente: Elaboración propia

Figura 21. Edad por grupos según tipo de universidad.



Fuente: Elaboración propia.

Dentro de los resultados, también se consideró importante analizar la procedencia del alumnado. De los 1690 alumnos de la muestra, 64,6% de ellos son originarios de Jalisco y el 35,4% nacieron fuera del estado. Ver tabla 9 y figura 22.

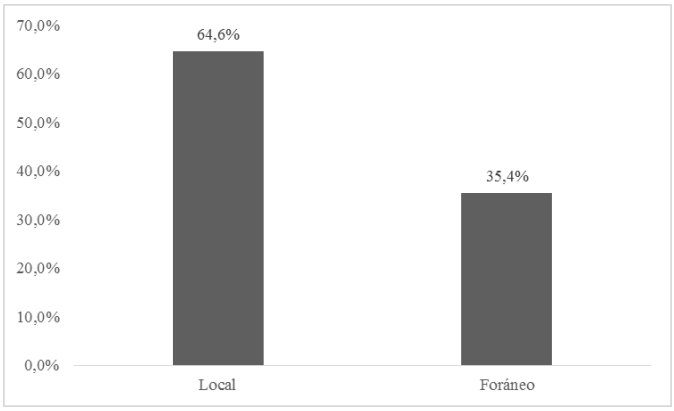
Tabla 9. Alumnos nacidos en el estado de Jalisco que estudian en las universidades de la región y alumnos nacidos fuera del estado de Jalisco.

			Locales y foráneos al estado		
			Jalisco	Foraneos	Total
Universidad privada y pública	Privada	Recuento	396	492	888
		% dentro de la universidad privada y pública	44,6%	55,4%	100,0%
	Pública	Recuento	696	106	802
		% dentro de la universidad privada y pública	86,8%	13,2%	100,0%
Total		Recuento	1092	598	1690
		% dentro de la universidad privada y pública	64,6%	35,4%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

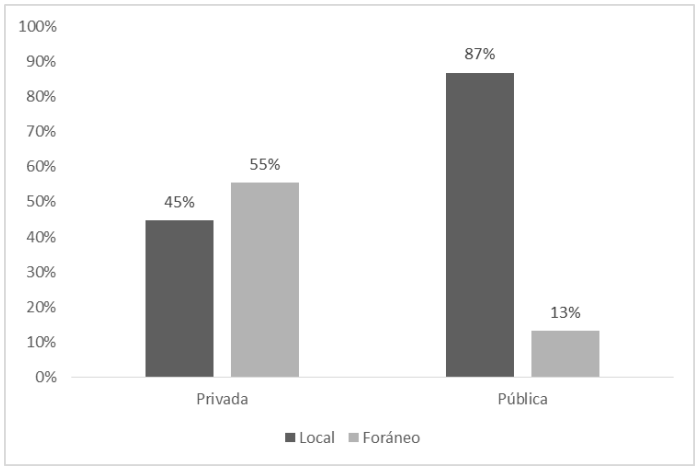
De acuerdo al tipo de universidad, se obtuvieron las siguientes observaciones. En la universidad privada, el 55% de los estudiantes son foráneos y el 45% son locales. Mientras, en la universidad pública el 87% son locales y el 13% son foráneos (ver figura 23).

Figura 22. Estudiantes universitarios locales y foráneos.



Fuente: Elaboración propia

Figura 23. Estudiantes universitarios locales y foráneos por tipo de universidad privada y universidad pública.



Fuente: Elaboración propia

Los siguientes elementos considerados son los antecedentes familiares de los estudiantes. De los 1690 alumnos del estudio, se solicitó información del nivel de estudios del padre

conforme a la tabla 10 y figura 24. Del total de padres, 14 alumnos no respondieron sobre el nivel de estudios del padre, por lo que la población válida para el estudio es del 1676 para este resultado. Dentro de los niveles de estudio alcanzados por el padre pueden ordenarse de la siguiente manera conforme al porcentaje válido más alto obtenido: "universidad" es del 40,5%, "preparatoria" es del 18,2%, "maestría/doctorado" es del 17,1%, "secundaria" es del 14%, "primaria" es del 7,9%, "no aplica" es de 1,4% y "sin estudios" es el 0,9%.

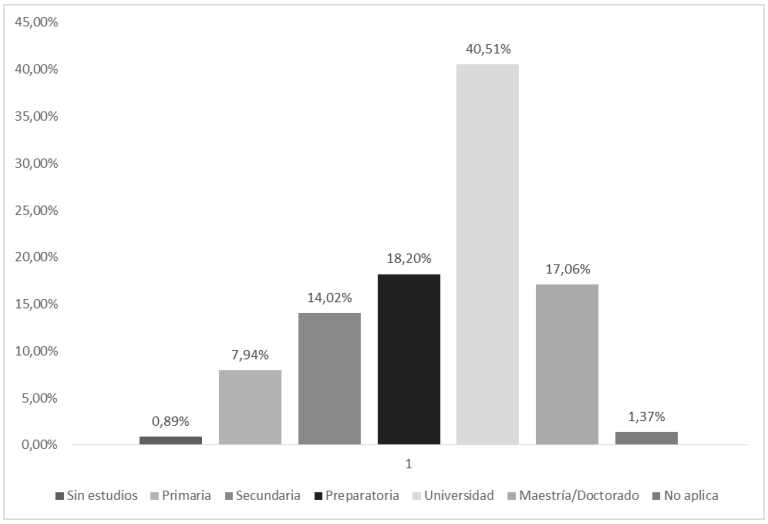
Tabla 10. Nivel de estudios alcanzado por el padre de la universidad privada y pública.

			Nivel de estudios alcanzado por el padre							Total
			Sin estudios	Primaria	Secundaria	Preparatoria	Universidad	Maestría/Doctorado	No aplica	
Universidad privada y pública	Privada	Recuento	2	16	33	116	464	249	5	885
		% dentro de la universidad privada y pública	,2%	1,8%	3,7%	13,1%	52,4%	28,1%	,6%	100,0%
	Pública	Recuento	13	117	202	189	215	37	18	791
		% dentro de la universidad privada y pública	1,6%	14,8%	25,5%	23,9%	27,2%	4,7%	2,3%	100,0%
Total		Recuento	15	133	235	305	679	286	23	1676
		% dentro de la universidad privada y pública	,9%	7,9%	14,0%	18,2%	40,5%	17,1%	1,4%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

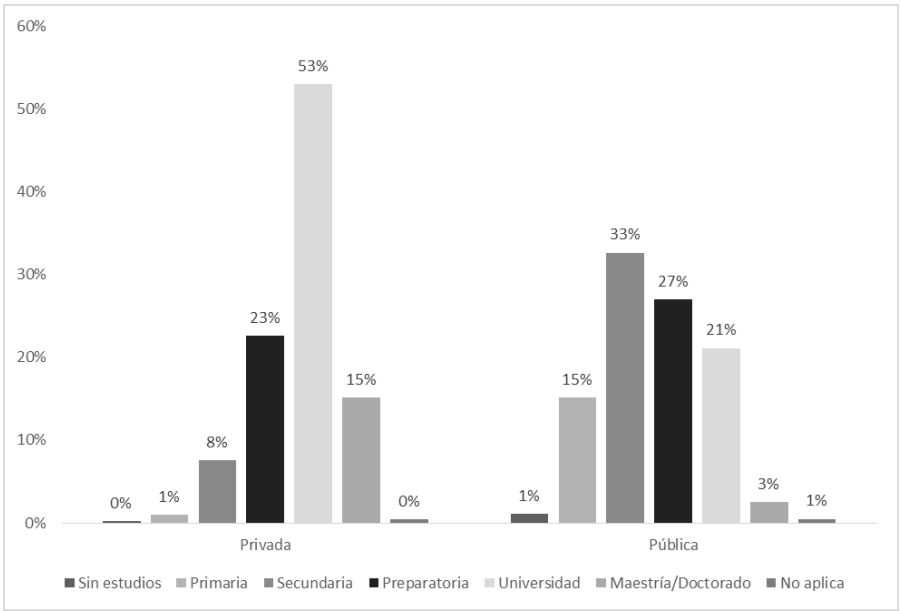
En el nivel de estudio del padre por tipo de universidad de los hijos (Ver figura 25), encontramos que, en la universidad privada, el porcentaje más alto de nivel de estudio se da en la "universidad" con el 52%, le siguen "maestría/doctorado" con el 28%, después es "preparatoria" con el 13%, "secundaria" es el 4%, "primaria" alcanza el 2%, "no aplica" es el 1% y "sin estudios" es 0%. En el caso del padre de la universidad pública, el porcentaje más alto se encuentra en estudios de "universidad" con el 27%, le siguen los estudios de "secundaria" con el 26%, después es "preparatoria" con el 24%, "primaria" es el 15%, "maestría/doctorado" alcanza el 5%, "no aplica" y "sin estudios" obtienen cada uno el 2%.

Figura 24. Nivel de estudios alcanzado por el padre en muestra total.



Fuente: Elaboración propia

Figura 25. Nivel de estudios alcanzado por el padre en la universidad privada y pública.



Fuente: Elaboración propia.

De los 1690 alumnos del estudio, se solicitó información del nivel de estudios de la madre (ver tabla 11 y figura 26). Del total de madres, 5 alumnos no respondieron sobre el nivel de

estudios de la madre, por lo que la población válida para el estudio es del 1685 para este resultado. Dentro de los niveles de estudio alcanzados por la madre, estos se pueden ordenar conforme al porcentaje válido más alto obtenido: "universidad" es del 37,9%, "preparatoria" es del 24,7%, "secundaria" es del 19,4%, "maestría/doctorado" es del 9,1%, "primaria" es del 7,7%, "sin estudios" es el 0,7%; y "no aplica" es de 0,3%.

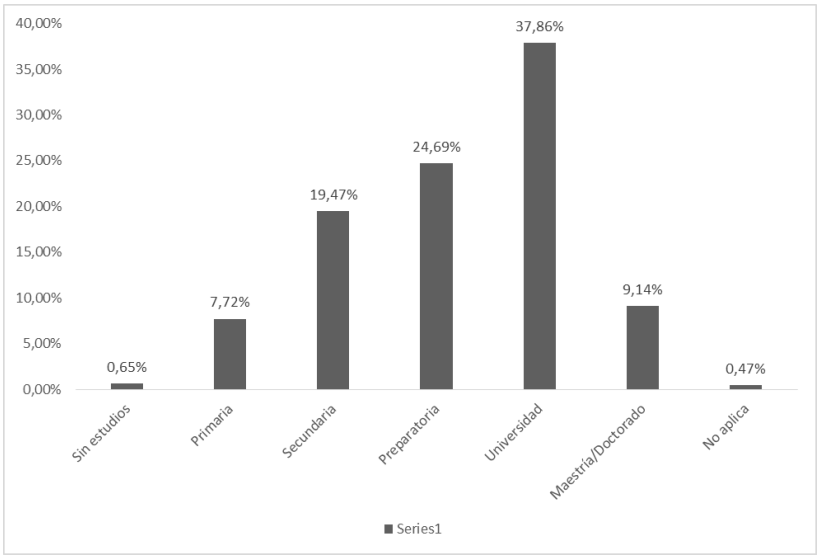
Tabla 11. Nivel de estudios de la madre de la universidad privada y pública.

			Nivel de estudios alcanzado por la madre							
			Sin estudios	Primaria	Secundaria	Preparatoria	Universidad	Maestría/Doctorado	No aplica	Total
Universidad privada y pública	Privada	Recuento	2	9	67	200	469	134	4	885
		% dentro de la universidad privada y pública	,2%	1,0%	7,6%	22,6%	53,0%	15,1%	,5%	100,0%
	Pública	Recuento	9	121	261	216	169	20	4	800
		% dentro de la universidad privada y pública	1,1%	15,1%	32,6%	27,0%	21,1%	2,5%	,5%	100,0%
Total		Recuento	11	130	328	416	638	154	8	1685
		% dentro de la universidad privada y pública	,7%	7,7%	19,5%	24,7%	37,9%	9,1%	,5%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

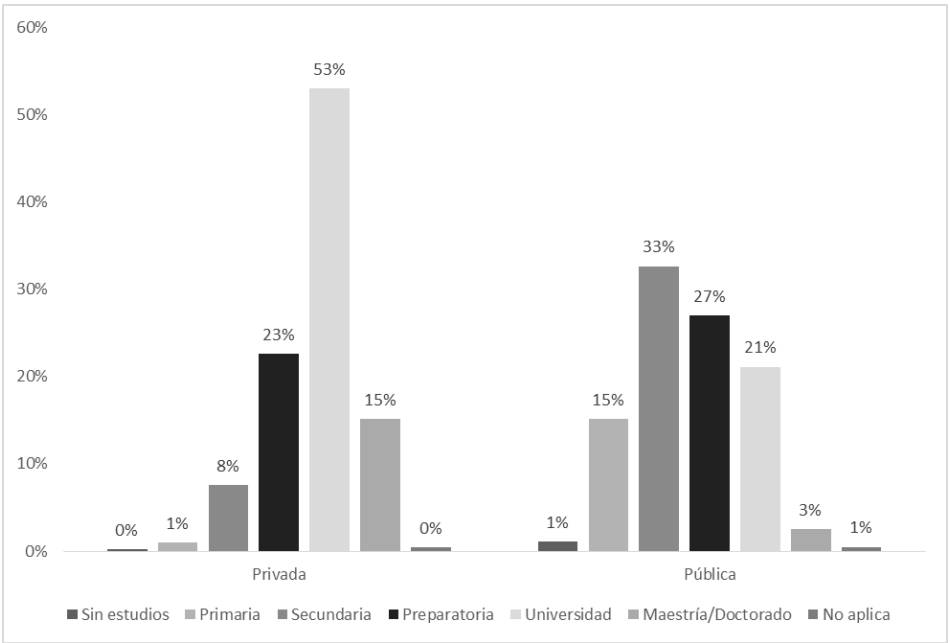
En el nivel de estudio de la madre por tipo de universidad de los hijos (ver tabla 11 y figura 27), encontramos que en la universidad privada el porcentaje más alto de nivel de estudio se da en la "universidad" con el 53%, le sigue la "preparatoria" con el 23%, después es "maestría/doctorado" con el 15%, "secundaria" es el 8%, "primaria" alcanza el 1%, y "no aplica" y "sin estudios" es del 0%. En el caso de la madre de la universidad pública, el porcentaje más alto se encuentra en estudios de "secundaria" con el 33%, le siguen los estudios de "preparatoria" con el 27%, después es "universidad" con el 21%, "primaria" es el 15%, "maestría/doctorado" alcanza el 3%, "no aplica" y "sin estudios" obtienen cada uno el 1%.

Figura 26. Nivel de estudios alcanzado por la madre en muestra total.



Fuente: Elaboración propia

Figura 27. Nivel de estudios alcanzado por la madre por tipo de universidad privada y pública.



Fuente: Elaboración propia

De los 1690 alumnos del estudio, se solicitó información sobre la ocupación del padre (ver tabla 12 y figura 28). Del total de padres, 36 alumnos no respondieron sobre la ocupación del padre, por lo que la población válida para el estudio es del 1654 para este resultado. De acuerdo con el porcentaje encontrado en la ocupación del padre, éstos se pueden ordenar conforme al porcentaje válido más alto obtenido: "empresario" es del 38,8%, "empleado del sector privado" es del 31,3%, "empleado del sector público" es del 14,3%, "otra" actividad 10,9%, "jubilado" es del 3,3%, y "desempleado" es del 1,5%.

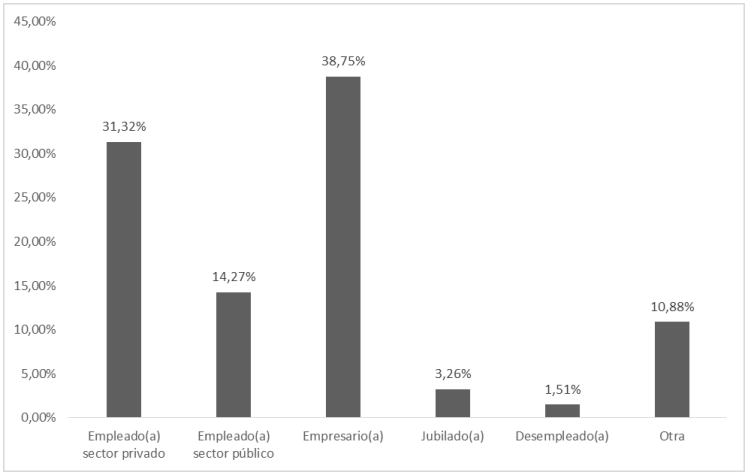
Tabla 12. La ocupación del padre en muestra total, y por tipo de universidad privada y pública.

			Ocupación del padre						
			Empleado(a) sector privado	Empleado(a) sector público	Empresario(a)	Jubilado(a)	Desempleado(a)	Otra	Total
Universidad privada y pública	Privada	Recuento	208	98	480	20	9	60	875
		% dentro de la universidad privada y pública	23,8%	11,2%	54,9%	2,3%	1,0%	6,9%	100,0%
	Pública	Recuento	310	138	161	34	16	120	779
		% dentro de la universidad privada y pública	39,8%	17,7%	20,7%	4,4%	2,1%	15,4%	100,0%
Total		Recuento	518	236	641	54	25	180	1654
		% dentro de la universidad privada y pública	31,3%	14,3%	38,8%	3,3%	1,5%	10,9%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

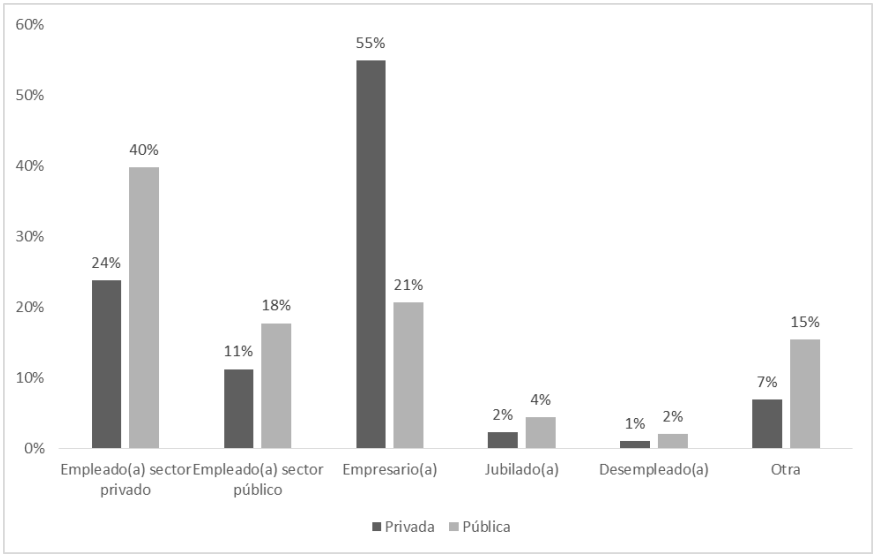
De acuerdo a la ocupación del padre según el tipo de universidad (ver tabla 12 y figura 29) en donde estudian sus hijos, se observa que los padres de la escuela privada la principal ocupación es la de "empresario", que alcanza un porcentaje del 55%, le sigue "empleado del sector privado" con 24%, "empleado del sector público" tiene el 11%, "otras" opciones está marcado con 7%, "jubilado" el 2% y "desempleado" el 1%. En el caso de la los padres de la universidad pública, se observa que la ocupación con mayor porcentaje es la de "empleado del sector privado" con un porcentaje del 40%, le sigue la de "empresario" con el 21%, después "empleado del sector público" con el 18%, después la opción de "otra" con el 15%, "jubilado" tiene el 4% y "desempleado" el 2%.

Figura 28. Ocupación del padre en muestra total.



Fuente: Elaboración propia

Figura 29. Ocupación del padre por tipo de universidad privada y pública.



Fuente: Elaboración propia

De los 1690 alumnos del estudio, se solicitó información sobre la ocupación de la madre (ver tabla 13 y figura 30). Del total de madres, 19 alumnos no respondieron sobre la ocupación de la madre, por lo que la población válida para el estudio es del 1671 para este resultado.

De acuerdo con el porcentaje encontrado en la ocupación de la madre, estos se pueden ordenar conforme al porcentaje válido más alto obtenido: la actividad de "otra" es del 39,3%, "empresaria" es del 17,7%, "empleada del sector privado" es del 16,7%, "desempleada" es del 12,6%, "empleada del sector público" es del 11,1%.

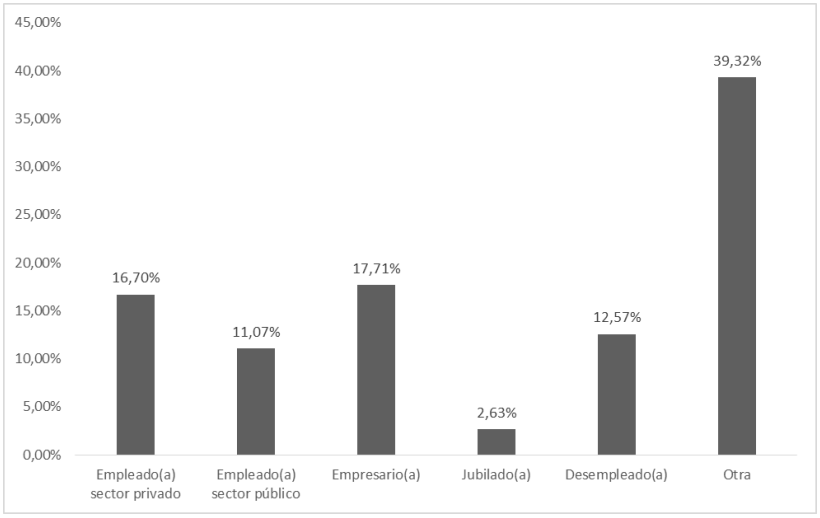
Tabla 13. La ocupación de la madre en muestra total, y por tipo de universidad privada y pública.

			Ocupación de la madre						
			Empleado(a) sector privado	Empleado(a) sector público	Empresario(a)	Jubilado(a)	Desempleado(a)	Otra	Total
Universidad privada y pública	Privada	Recuento	126	82	194	21	125	333	881
		% dentro de la universidad privada y pública	14,3%	9,3%	22,0%	2,4%	14,2%	37,8%	100,0%
	Pública	Recuento	153	103	102	23	85	324	790
		% dentro de la universidad privada y pública	19,4%	13,0%	12,9%	2,9%	10,8%	41,0%	100,0%
Total		Recuento	279	185	296	44	210	657	1671
		% dentro de la universidad privada y pública	16,7%	11,1%	17,7%	2,6%	12,6%	39,3%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

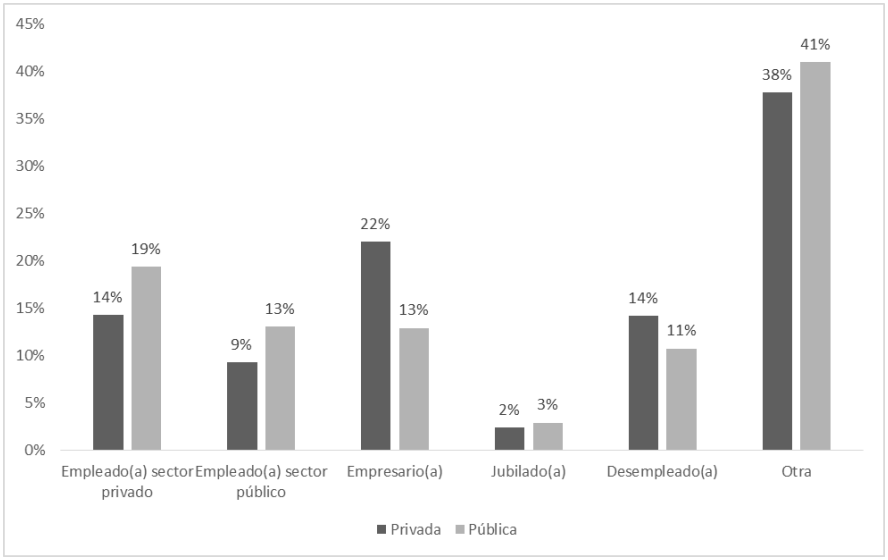
De acuerdo a la ocupación de la madre según el tipo de universidad en donde estudian sus hijos (ver tabla 13 y figura 31), se observa que las madres de la escuela privada la principal ocupación es la de "otra", que alcanza un porcentaje del 38% (la ocupación de otra, en el contexto mexicano suele utilizarse en el caso de las madres, como la ocupación de ama de casa, es decir, dedicada al hogar), le sigue "empresaria" con 22%, "empleada del sector público" y "desempleada" alcanzan el porcentaje del 14%, después es "empleada del sector público" con 9% y "jubilada" con 2%. En el caso de las madres de la universidad pública, se observa que la ocupación con mayor porcentaje es también la de "otra" con un porcentaje del 41%, le sigue el rubro de "empleada del sector privado" con 14%, después es "empleado del sector público" y "empresaria" con 13%, y jubilada es el 3%.

Figura 30. Ocupación de la madre en muestra total.



Fuente: Elaboración propia

Figura 31. Ocupación de la madre por tipo de universidad privada y pública.



Fuente: Elaboración propia

6.2.2.2. Tratamiento de los datos ausentes

La metodología en la recolección de datos permitió que el levantamiento se hiciera con gran eficacia. El levantamiento inicial llegó a las 1939 encuestas (1026 (TEC), 395 (CUCEA) y 518 (ITS)), posteriormente se revisó la base de datos completa y se seleccionaron todos los casos en que estuvieran resueltas todas las variables de estudio. Llegando a una base completa de 1690 encuestas. Así que, todas las variables de estudio tienen 0% de datos ausentes.

6.2.2.3. Análisis descriptivo de las variables y configuración de la intención emprendedora y las competencias emocionales en el modelo propuesto

Una vez obtenida una base de datos completa a partir de la imputación de los datos ausentes de la muestra de estudiantes universitarios, se efectuó una serie de análisis descriptivos de los ítems que conforman cada una de las escalas contenidas en el modelo de estudio.

A continuación, se presenta un resumen de la muestra general con los estadísticos descriptivos correspondientes de la muestra general, así como un test de diferencias de medias a partir de muestras independientes. Este análisis se realizó utilizando el programa estadístico SPSS 22.0 para calcular las medias, medianas, modas, desviaciones típicas o estándar (D.T.); y valores máximos y mínimos de los distintos ítems que conforman las variables del modelo de estudio.

6.2.2.3.1. Intención emprendedora

La intención emprendedora entre los estudiantes universitarios se ha medido a través de cuatro ítems que se pueden ver en la tabla 14.

Conforme a lo observado en esta tabla podemos decir que, la puntuación de los ítems relacionados con la intención de emprender es alta. Los datos se acercan al límite superior que es 7. El único ítem que no tiene tan alta puntuación, puesto que se encuentra más cerca

de la mitad de la escala es el ítem número 2 (IE07), el cual está relacionado a la acción de hacer pasos para comenzar su propio negocio.

Tabla 14. Estadísticos descriptivos de la escala de medida de intención emprendedora.

		Muestra	Media	Mediana	Moda	D.T.	Mínimo	Máximo
IE06	**IE1.**Tengo planeado comenzar mi nuevo negocio en los 5 años siguientes a la terminación de mis estudios.	**Total**	5,57	6,00	7,00	1,78	1,00	7,00
		Univ. Privada	5,62	6,00	7,00	1,79	1,00	7,00
		Univ. Pública	5,51	6,00	7,00	1,77	1,00	7,00
IE07	**IE2.** Ya he realizado algunos de los pasos para arrancar mi propio negocio (ej. Buscar información, discutir la idea con mis amigos,	**Total**	4,10	4,00	7,00	2,15	1,00	7,00
		Univ. Privada	3,89	4,00	1,00	2,15	1,00	7,00
		Univ. Pública	4,33	5,00	7,00	2,13	1,00	7,00
IE08	**IE3.** Estoy convencido(a) de que comenzaré mi propio negocio en los próximos 5 años tras finalizar mis estudios.	**Total**	5,10	6,00	7,00	2,01	1,00	7,00
		Univ. Privada	5,12	6,00	7,00	2,02	1,00	7,00
		Univ. Pública	5,08	6,00	7,00	1,99	1,00	7,00
IE09	**IE4.** Ser emprendedor(a) es uno de mis objetivos profesionales.	**Total**	5,77	6,00	7,00	1,62	1,00	7,00
		Univ. Privada	5,83	6,00	7,00	1,57	1,00	7,00
		Univ. Pública	5,71	6,00	7,00	1,68	1,00	7,00

Fuente: Elaboración propia

6.2.2.3.2. Actitud hacia el emprendimiento

En cuanto a los ítems de la escala de medida de actitud hacia el emprendimiento (tabla 15), se puede observar que la valoración en cuanto a una actitud favorable hacia el emprendimiento entre los estudiantes universitarios de la muestra obtenida es alta, ya que se encuentra por arriba del valor neutro 4. La media para los tres ítems está por arriba de 6,00, lo que los hace muy cercanos al valor máximo que es 7.

Tabla 15. Estadísticos descriptivos de la escala de medida de Actitud hacia el emprendimiento.

		Muestra	Media	Mediana	Moda	D.T.	Mínimo	Máximo
IE10	**AT1.** Convertirme en un(a) emprendedor(a) en los próximos 5 años al terminar mi carrera sería muy conveniente para mí.	**Total**	6,05	7,00	7,00	1,42	1,00	7,00
		Univ. Privada	6,06	7,00	7,00	1,46	1,00	7,00
		Univ. Pública	6,04	7,00	7,00	1,38	1,00	7,00
IE11	**AT2.** Convertirme en un(a) emprendedor(a) en los próximos 5 años al terminar mis estudios me haría avanzar en mi carrera profesional.	**Total**	6,11	7,00	7,00	1,39	1,00	7,00
		Univ. Privada	6,14	7,00	7,00	1,41	1,00	7,00
		Univ. Pública	6,07	7,00	7,00	1,37	1,00	7,00
IE12	**AT3.** Disfrutaría convirtiéndome en un(a) emprendedor(a) en los próximos 5 años tras finalizar mis estudios.	**Total**	6,07	7,00	7,00	1,44	1,00	7,00
		Univ. Privada	6,1	7,00	7,00	1,46	1,00	7,00
		Univ. Pública	6,04	7,00	7,00	1,43	1,00	7,00

Fuente: Elaboración propia

6.2.2.3.3. Norma Subjetiva en la intención emprendedora

Como se ha expuesto con anterioridad, la escala de la NS percibida intenta medir la influencia para que un alumno universitario tome la decisión de convertirse en un emprendedor. Los estadísticos descriptivos que se presentan en la tabla 16 permiten observar que, en general, los ítems que comprende la escala de medida de la NS percibida se encuentran por arriba del valor neutro de 4, en donde el único ítem que está cerca del valor neutro es el de "Las personas cuya opinión valoro se han convertido en emprendedores durante los 5 años posteriores a la terminación de sus estudios", siendo la valoración de 4,78. Para este caso, la moda de 5 es el valor más bajo en comparación a los otros dos ítems.

Tabla 16. Estadísticos descriptivos de la escala de medida de NS percibida.

		Muestra	Media	Mediana	Moda	D.T.	Mínimo	Máximo
IE01	**SN1**. Mi familia piensa que debería convertirme en emprendedor (a).	**Total**	6,00	7,00	7,00	1,38	1,00	7,00
		Univ. Privada	6,14	7,00	7,00	1,28	1,00	7,00
		Univ. Pública	5,85	6,00	7,00	1,47	1,00	7,00
IE02	**SN2**. Las personas que son importantes para mí piensan que debería convertirme en emprendedor(a).	**Total**	5,92	6,00	7,00	1,37	1,00	7,00
		Univ. Privada	5,98	6,00	7,00	1,31	1,00	7,00
		Univ. Pública	5,85	6,00	7,00	1,43	1,00	7,00
IE03	**SN3.** Las personas cuya opinión valoro se han convertido en emprendedores durante los 5 años posteriores a la terminación de sus estudios.	**Total**	4,78	5,00	5,00	1,75	1,00	7,00
		Univ. Privada	5,03	5,00	5,00	1,59	1,00	7,00
		Univ. Pública	4,50	5,00	5,00	1,87	1,00	7,00

Fuente: Elaboración propia

Los estadísticos descriptivos que se presentan en la tabla 16, permiten también observar que, en los dos tipos de universidad, los ítems que comprende la escala de medida de la NS percibida se encuentran con medias superiores a 5 en las dos universidades, con excepción del ítem IE03 para la universidad pública, el cuál su valor es cercano con el 4.5. La universidad privada presenta valores un poco más altos con respecto a la universidad pública en todos los elementos de medición, así como una desviación estándar con mejor ajuste.

6.2.2.3.4. Autoeficacia en la intención emprendedora

Por último, con relación a la escala de medida para la autoeficacia en el reconocimiento de oportunidades (ver tabla 17), los resultados de los estadísticos descriptivos muestran que, en general, tienen resultados por arriba del valor neutro. Los 5 ítems están por arriba del valor de 5, pero ninguno llega a 6. Por lo que son resultados aceptables, pero no están tan cerca del valor máximo. Dentro de todos los ítems, el que corresponde a "Me siento capaz de establecer relaciones con personas clave para obtener el capital necesario para crear una nueva empresa" es el que alcanzó los valores más altos, pero siempre en el mismo rango con un valor de la media de 5,76.

Con relación a la escala de medida para la autoeficacia, los resultados de los estadísticos descriptivos muestran que, en ambas universidades, los participantes tienen un grado aceptable de autoeficacia emprendedora. En los 5 ítems que conforman la escala, los resultados están por arriba de 5 en todos sus elementos y son muy similares en los diferentes elementos que estamos midiendo.

Tabla 17. Estadísticos descriptivos de la escala de medida de autoeficacia.

		Muestra	Media	Mediana	Moda	D.T.	Mínimo	Máximo
SE01	**SE1.**Me siento capaz de definir una idea y una estrategia de negocios para una nueva empresa.	**Total**	5,51	6,00	6,00	1,32	1,00	7,00
		Univ. Privada	5,41	6,00	6,00	1,33	1,00	7,00
		Univ. Pública	5,63	6,00	6,00	1,30	1,00	7,00
SE02	**SE2.** Me siento capaz de elaborar un plan de negocios (elaborar una investigación de mercado, un análisis financiero, etc.)	**Total**	5,33	6,00	6,00	1,46	1,00	7,00
		Univ. Privada	5,2	5,00	6,00	1,51	1,00	7,00
		Univ. Pública	5,47	6,00	6,00	1,38	1,00	7,00
SE03	**SE3.** Me siento capaz de negociar y mantener relaciones de apoyo con inversionistas potenciales y bancos.	**Total**	5,44	6,00	7,00	1,44	1,00	7,00
		Univ. Privada	5,43	6,00	7,00	1,46	1,00	7,00
		Univ. Pública	5,46	6,00	6,00	1,42	1,00	7,00
SE04	**SE4.** Me siento capaz de reconocer oportunidades para el desarrollo de nuevos productos y/o servicios	**Total**	5,66	6,00	7,00	1,32	1,00	7,00
		Univ. Privada	5,62	6,00	6,00	1,30	1,00	7,00
		Univ. Pública	5,7	6,00	7,00	1,34	1,00	7,00
SE05	**SE5.** Me siento capaz de establecer relaciones con personas clave para obtener el capital necesario para crear una nueva	**Total**	5,76	6,00	7,00	1,36	1,00	7,00
		Univ. Privada	5,75	6,00	7,00	1,37	1,00	7,00
		Univ. Pública	5,77	6,00	7,00	1,35	1,00	7,00

Fuente: Elaboración propia

6.2.2.4. Competencias emocionales en el emprendimiento

Este elemento que conforma el modelo está dividido en cinco variables que se estudian dentro del modelo. Estas variables que integran este constructo son la consciencia en uno mismo, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales.

6.2.2.4.1. Consciencia de uno mismo

Con relación a las escalas correspondientes a las competencias emocionales, el primer estadístico descriptivo es el correspondiente a la consciencia de uno mismo (ver tabla 18). La escala de medida para este componente muestra resultados por arriba del valor neutro de 4. Siendo una mínima de 0,10 a 0,20 la diferencia en la media de los 3 ítems que lo componen.

Tabla 18. Estadísticos descriptivos de la escala de la Consciencia de uno mismo.

		Muestra	Media	Mediana	Moda	D.T.	Mínimo	Máximo
GE01	**IECon1.** Soy capaz de reconocer mis propias emociones y sus efectos sobre mis acciones.	**Total**	5,84	6,00	6,00	1,10	1,00	7,00
		Univ. Privada	5,77	6,00	6,00	1,09	1,00	7,00
		Univ. Pública	5,92	6,00	6,00	1,11	1,00	7,00
GE02	**IECon2**. Soy consciente de mis propias virtudes y límites.	**Total**	5,74	6,00	6,00	1,10	1,00	7,00
		Univ. Privada	5,67	6,00	6,00	1,09	1,00	7,00
		Univ. Pública	5,82	6,00	6,00	1,10	1,00	7,00
GE03	**IECon3**. Siento gran confianza en mí mismo y mis capacidades para hacer cualquier cosa.	**Total**	5,64	6,00	6,00	1,21	1,00	7,00
		Univ. Privada	5,54	6,00	6,00	1,20	1,00	7,00
		Univ. Pública	5,75	6,00	7,00	1,21	1,00	7,00

Fuente: Elaboración propia

Dentro de los elementos que conforman a las competencias emocionales en el contexto de los diferentes tipos de universidades, en el elemento de consciencia de uno mismo, los dos tipos de universidades describen medias arriba del 5, pero sin llegar al 6. Sin embargo, se observa que la universidad pública tiene ligeramente más altos los datos de los 3 ítems que conforman el constructo; mediana y moda son prácticamente iguales.

6.2.2.4.2. Autorregulación

La autorregulación es el segundo componente para las competencias emocionales. En la tabla 19, los resultados que se observan en la media de los 5 ítems están por arriba de los 5,38 puntos. El ítem "Soy capaz de mantener bajo control las emociones e impulsos conflictivos" es el que presenta el valor inferior; el ítem "Soy capaz de asumir la responsabilidad de mis propios actos personales" alcanza el valor de 6,43.

En los dos tipos de universidades, la autorregulación también alcanza números por arriba del 5. Se destaca que el ítem "Soy capaz de asumir la responsabilidad de mis propios actos personales" obtiene en la universidad privada el valor de 6,40 y en la universidad pública 6,47.

Tabla 19. Estadísticos descriptivos de la escala de la autorregulación.

		Muestra	Media	Mediana	Moda	D.T.	Mínimo	Máximo
GE04	**IEAut1**. Soy capaz de mantener bajo control las emociones e impulsos conflictivos.	**Total**	5,38	6,00	6,00	1,38	1,00	7,00
		Univ. Privada	5,33	5,00	6,00	1,35	1,00	7,00
		Univ. Pública	5,43	6,00	7,00	1,41	1,00	7,00
GE05	**IEAut2**. Me considero una persona honrada e íntegra.	**Total**	6,42	7,00	7,00	0,90	1,00	7,00
		Univ. Privada	6,41	7,00	7,00	0,89	1,00	7,00
		Univ. Pública	6,43	7,00	7,00	0,90	1,00	7,00
GE06	**IEAut3**. Soy capaz de asumir la responsabilidad de mis propios actos personales.	**Total**	6,43	7,00	7,00	0,87	1,00	7,00
		Univ. Privada	6,4	7,00	7,00	0,90	1,00	7,00
		Univ. Pública	6,47	7,00	7,00	0,84	1,00	7,00
GE07	**IEAut4.** Me considero una persona flexible y capaz de afrontar los cambios.	**Total**	5,92	6,00	6,00	1,07	1,00	7,00
		Univ. Privada	5,89	6,00	6,00	1,11	1,00	7,00
		Univ. Pública	5,96	6,00	6,00	1,02	1,00	7,00
GE08	**IEAut5.** Me siento cómodo y abierto a nuevas ideas, enfoques e informaciones.	**Total**	6,07	6,00	7,00	1,03	1,00	7,00
		Univ. Privada	6,08	6,00	7,00	1,01	1,00	7,00
		Univ. Pública	6,04	6,00	7,00	1,05	1,00	7,00

Fuente: Elaboración propia

6.2.2.4.3. Motivación

El tercer elemento considerado es la motivación. De los 4 ítems que lo conforman, el ítem de "Actúo rápidamente para aprovechar las oportunidades" alcanzó la media de 5,68, es el menor valor para el grupo. El ítem "Me comprometo con los objetivos de un grupo o una organización cuando me identifico con ellos" obtuvo la media máxima de 6,23 (ver tabla 20).

Tabla 20. Estadísticos descriptivos de la escala de la Motivación.

		Muestra	Media	Mediana	Moda	D.T.	Mínimo	Máximo
GE09	**IEMot1**. Me gusta esforzarme para mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia.	**Total**	6,21	6,00	7,00	0,94	1,00	7,00
		Univ. Privada	6,19	6,00	7,00	0,98	1,00	7,00
		Univ. Pública	6,24	6,00	7,00	0,91	1,00	7,00
GE10	**IEMot2**. Me comprometo con los objetivos de un grupo o una organización cuando me identifico con ellos.	**Total**	6,23	6,00	7,00	0,94	1,00	7,00
		Univ. Privada	6,3	7,00	7,00	0,88	1,00	7,00
		Univ. Pública	6,15	6,00	7,00	1,00	1,00	7,00
GE11	**IEMot3**. Actúo rápidamente para aprovechar las oportunidades.	**Total**	5,68	6,00	6,00	1,13	1,00	7,00
		Univ. Privada	5,62	6,00	6,00	1,15	1,00	7,00
		Univ. Pública	5,75	6,00	6,00	1,11	1,00	7,00
GE12	**IEMot4**. Soy persistente para conseguir mis objetivos a pesar de los obstáculos y contratiempos.	**Total**	5,95	6,00	7,00	1,05	1,00	7,00
		Univ. Privada	5,92	6,00	6,00	1,07	1,00	7,00
		Univ. Pública	5,99	6,00	7,00	1,03	1,00	7,00

Fuente: Elaboración propia

En el caso de los dos tipos de universidades, la motivación obtiene puntuaciones por arriba de 5,62 hasta 6,30. Los resultados entre ambas universidades son muy similares en todos los ítems que conforman a la motivación.

6.2.2.4.4. Empatía

En la tabla 21 se puede observar el cuarto componente en las competencias emocionales, la empatía. De los 5 ítems que conforman a la empatía, los valores de la media estuvieron en el rango de 5,26 a 5,99. El ítem "Sé anticipar, reconocer y satisfacer las necesidades de los demás" llegó a 5,26 y el ítem de "Me gusta aprovechar las oportunidades que nos brindan diferentes tipos de personas" alcanzó la media de 5,99.

Con respecto a los dos tipos de universidades, en el caso de la empatía los resultados son entre 5,33 y 6,02. En este caso, la universidad privada tiene resultados ligeramente más altos con respecto a la universidad pública en los 5 ítems que conforman esta escala.

Tabla 21. Estadísticos descriptivos de la escala de la empatía.

		Muestra	Media	Mediana	Moda	D.T.	Mínimo	Máximo
GE13	**IEEmp1**. Tengo capacidad para captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarme activamente por las cosas que les preocupan.	**Total**	5,88	6,00	7,00	1,15	1,00	7,00
		Univ. Privada	5,93	6,00	7,00	1,10	1,00	7,00
		Univ. Pública	5,82	6,00	6,00	1,19	1,00	7,00
GE14	**IEEmp2**. Siento las necesidades de desarrollo de los demás y me gusta estimular sus capacidades.	**Total**	5,37	6,00	6,00	1,24	1,00	7,00
		Univ. Privada	5,4	6,00	6,00	1,20	1,00	7,00
		Univ. Pública	5,33	6,00	6,00	1,30	1,00	7,00
GE15	**IEEmp3.** Sé anticipar, reconocer y satisfacer las necesidades de los demás.	**Total**	5,26	5,00	5,00	1,20	1,00	7,00
		Univ. Privada	5,35	5,00	5,00	1,13	1,00	7,00
		Univ. Pública	5,16	5,00	5,00	1,26	1,00	7,00
GE16	**IEEmp4.** Me gusta aprovechar las oportunidades que nos brindan diferentes tipos de personas.	**Total**	5,99	6,00	7,00	1,03	1,00	7,00
		Univ. Privada	6,02	6,00	6,00	0,98	1,00	7,00
		Univ. Pública	5,96	6,00	7,00	1,09	1,00	7,00
GE17	**IEEmp5.** Tengo la capacidad de darme cuenta de las corrientes ecmoionales y de las relaciones de poder que se dan en un grupo.	**Total**	5,65	6,00	6,00	1,15	1,00	7,00
		Univ. Privada	5,68	6,00	6,00	1,12	1,00	7,00
		Univ. Pública	5,61	6,00	6,00	1,18	1,00	7,00

Fuente: Elaboración propia

6.2.3.5. Habilidades sociales

El quinto componente para las competencias emocionales es el relacionado a las habilidades sociales y liderazgo (ver tabla 22). Los valores alcanzados en sus 8 ítems oscilan entre 5,38 y 6,08. El ítem “Sé utilizar tácticas de persuasión eficaces” obtuvo la media de 5,38. El ítem “Sé trabajar con los demás para la consecución de una meta común” obtuvo la media de 6,08.

En cuanto al último elemento que conforma a las competencias emocionales, en el contexto de la universidad privada y pública, se observa que todos los valores de los ítems están entre 5,37 y 6,07.

Tabla 22. Estadísticos descriptivos de la escala de las habilidades sociales.

		Muestra	Media	Mediana	Moda	D.T.	Mínimo	Máximo
GE18	**IEHso1**. Sé utilizar tácticas de persuasión eficaces.	**Total**	5,38	6,00	6,00	1,25	1,00	7,00
		Univ. Privada	5,4	6,00	6,00	1,27	1,00	7,00
		Univ. Pública	5,37	5,00	6,00	1,22	1,00	7,00
GE19	**IEHso2.** Sé escuchar abiertamente y emitir mensajes convincentes.	**Total**	5,77	6,00	6,00	1,11	1,00	7,00
		Univ. Privada	5,83	6,00	6,00	1,07	1,00	7,00
		Univ. Pública	5,71	6,00	6,00	1,16	1,00	7,00
GE20	**IEHso3**. Poseo la capacidad de negociar y resolver desacuerdos.	**Total**	5,64	6,00	6,00	1,20	1,00	7,00
		Univ. Privada	5,67	6,00	6,00	1,19	1,00	7,00
		Univ. Pública	5,62	6,00	6,00	1,20	1,00	7,00
GE21	**IEHso4.** Soy capaz de inspirar y dirigir a grupos y personas.	**Total**	5,43	6,00	6,00	1,35	1,00	7,00
		Univ. Privada	5,42	6,00	6,00	1,32	1,00	7,00
		Univ. Pública	5,43	6,00	6,00	1,38	1,00	7,00
GE22	**IEHso5**. Soy capaz de iniciar y dirigir los cambios.	**Total**	5,41	6,00	6,00	1,28	1,00	7,00
		Univ. Privada	5,36	5,00	6,00	1,27	1,00	7,00
		Univ. Pública	5,47	6,00	6,00	1,29	1,00	7,00
GE23	**IEHso6**. Me gusta cuidar y ampliar mi red de contactos sociales.	**Total**	5,72	6,00	7,00	1,36	1,00	7,00
		Univ. Privada	5,83	6,00	7,00	1,29	1,00	7,00
		Univ. Pública	5,59	6,00	7,00	1,42	1,00	7,00
GE24	**IEHso7**. Sé trabajar con los demás para la consecución de una meta común.	**Total**	6,08	6,00	7,00	1,02	1,00	7,00
		Univ. Privada	6,09	6,00	7,00	1,03	1,00	7,00
		Univ. Pública	6,07	6,00	7,00	1,02	1,00	7,00
GE25	**IEHso8**. Sé crear sinergias grupales en la consecución de metas colectivas.	**Total**	5,51	6,00	6,00	1,21	1,00	7,00
		Univ. Privada	5,56	6,00	6,00	1,16	1,00	7,00
		Univ. Pública	5,46	6,00	6,00	1,26	1,00	7,00

Fuente: Elaboración propia

6.3. Validación con ecuaciones estructurales del modelo propuesto

La estimación y validación del modelo considera un conjunto de ítems seleccionados para cada uno de los constructos que conforman el modelo. Por un lado, tenemos el constructo general del modelo de la intención emprendedora de acuerdo a la TPB, que ya hemos explicado en el capítulo 2, y en el capítulo 5 tenemos el planteamiento de las hipótesis.

En el caso del constructo de competencias emprendedoras, este se refiere a la aproximación del comportamiento de la inteligencia emocional a través de la definición que está basada en la descripción de Goleman (1998) y Cherniss y Goleman (2005), el cual concentra en cinco grupos las competencias emocionales: consciencia de uno mismo, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales aplicadas en el momento adecuado y las formas adecuadas, con una frecuencia adecuada y efectiva en determinadas circunstancias.

6.3.1. Multidimensionalidad y unidimensionalidad

Para que el modelo cumpla con la validación adecuada para el estudio de ecuaciones estructurales, es necesario que pueda generarse la multidimensionalidad del modelo general y por competencias. Asimismo, se hace un estudio de unidimensionalidad.

6.3.1.1. Multidimensionalidad de la escala de modelo de la intención emprendedora

Considerando el planteamiento de Orozco-Gómez (2016) para identificar las dimensiones latentes de la escala diseñada para el estudio y purificar los ítems (Yau et al., 2007), se realizó el EFA siguiendo las recomendaciones de Hair et al. (2010). En este análisis se encontraron ocho elementos (SN4, SN5, IE5, IE6, IE7, AT4, AT5 y AT6) con una comunalidad baja (menor a 0,4), por lo que se eliminaron. La solución que se obtuvo (ver tabla 23), tiene cuatro factores que explican el 75,78 por ciento de la varianza total de la muestra total integrada.

Los cuatro factores o subescalas de la intención emprendedora en el EFA se revisaron conforme a los análisis sobre variables-dimensiones incluidos en el apartado de revisión de

la literatura y fueron etiquetados en orden a su autovalor como: F1: NS, F2: Intención emprendedora, F3: Actitud y F4: Autoeficacia.

En la universidad privada y la universidad pública también se trabajó con los ítems y factores identificados, los cuales dieron los resultados para la varianza total para ambos casos. En la universidad privada se obtuvo un 75,46%, y para la universidad pública la varianza total es de 76,07%. Los resultados se pueden consultar en la misma tabla 23.

Tabla 23. Resultados del análisis factorial exploratorio multidimensional aplicado a los ítems de la escala del modelo de intención.

	Factor			
Items	**Norma subjetiva**	**Intención emprendedora**	**Actitud**	**Auto-eficacia**
SN1	*0,801*			
SN2	*0,798*			
SN3	*0,729*			
IE1		*0,601*		
IE2		*0,792*		
IE3		*0,67*		
IE4		*0,326*		
AT1			*0,87*	
AT2			*0,863*	
AT3			*0,849*	
SE01				*0,78*
SE02				*0,81*
SE03				*0,871*
SE04				*0,82*
SE05				*0,802*
Total integrada				
Autovalor:	7	2,191	1,31	0,867
Porcentaje de varianza acumulada:	24,93%	49,69%	63,76%	75,78%
KMO = .906;Chi^2=17456.82***				
Universidad privada				
Autovalor	6,893	2,315	1,281	0,829
Porcentaje de varianza acumulada	24,79%	49,03%	63,75%	75,46%
KMO = .895;Chi^2=9275.75***				
Universidad pública				
Autovalor	7,074	2,084	1,324	0,929
Porcentaje de varianza acumulada	25,41%	49,98%	63,40%	76,07%
KMO = .909;Chi^2=8192.74**				

***p<,001
Método de extracción: Análisis de componentes principales
Nota: En itálicas se muestran los valores de las cargas factoriales de la matriz rotada

Fuente: Elaboración propia

6.3.1.2. Multidimensionalidad de la escala de las competencias emocionales

Siguiendo el mismo proceso plantado por Orozco-Gómez (2016), se identificaron las dimensiones latentes de la escala diseñada para el estudio y se purificaron los ítems (Yau et al., 2007) con la realización del EFA y siguiendo las recomendaciones de Hair, Black, Babin y Anderson (2010). En el análisis se encontró un elemento (IECon4) con una comunalidad baja (menor a 0,4) por lo que fue eliminado. La solución que se obtuvo (ver tabla 24), tiene cinco factores que explican el 54,46 por ciento de la varianza total de la muestra total integrada.

Para dar nombre a los cinco factores o subescalas de las competencias emocionales encontrados en el EFA se revisaron los análisis sobre variables-dimensiones incluidos en el apartado de revisión de la literatura y fueron etiquetados en orden a su autovalor como: F1: Consciencia de uno mismo, F2: Autorregulación, F3: Motivación, F4: Empatía y F5: Habilidades sociales-Liderazgo.

En la universidad privada y la universidad pública también se trabajó con los ítems y factores identificados, los cuales dieron los resultados para la varianza total para ambos casos. En la universidad privada se obtuvo un 56,69%, y para la universidad pública la varianza total es de 52,54%. Los resultados se pueden consultar en la misma tabla 24.

Tabla 24. Resultados del análisis factorial exploratorio multidimensional aplicado a los ítems de la escala de las competencias emocionales.

	Factor				
Items	**Conciencia de uno mismo**	**Autorregulación**	**Motivación**	**Empatía**	**Habilidades sociales**
IECon1	*0,659*				
IECon2	*0,671*				
IECon3	*0,631*				
IEAut1		*0,328*			
IEAut2		*0,599*			
IEAut3		*0,691*			
IEAut4		*0,567*			
IEAut5		*0,604*			
IEMot1			*0,617*		
IEMot2			*0,584*		
IEMot3			*0,469*		
IEMot4			*0,539*		
IEEmp1				*0,661*	
IEEmp2				*0,691*	
IEEmp3				*0,669*	
IEEmp4				*0,309*	
IEEmp5				*0,528*	
IEHso1					*0,707*
IEHso2					*0,531*
IEHso3					*0,68*
IEHso4					*0,657*
IEHso5					*0,668*
IEHso6					*0,317*
IEHso7					*0,112*
IEHso8					*0,345*
Total integrada					
Autovalor:	8,502	1,785	1,269	1,072	0,989
Porcentaje de varianza acumulada:	14,38%	28,38%	38,14%	47,37%	54,46%
KMO = .937;Chi^2=15755.82***					
Universidad privada					
Autovalor	8,782	1,894	1,311	1,149	1,037
Porcentaje de varianza acumulada	20,01%	32,42%	41,94%	50,28%	56,69%
KMO = .933;Chi^2=9239.53***					
Universidad pública					
Autovalor	7,910	1,808	1,239	1,155	1,023
Porcentaje de varianza acumulada	13,70%	25,22%	35,38%	44,40%	52,54%
KMO = .918;Chi^2=6779.64***					

***p<,001

Método de extracción: Análisis de componentes principales

Nota: En itálicas se muestran los valores de las cargas factoriales de la matriz rotada

Fuente: Elaboración propia

6.3.1.3. Unidimensionalidad de la escala de medida en el modelo de la intención emprendedora.

La unidimensionalidad de las subescalas de intención emprendedora de jóvenes universitarios (NS, intención emprendedora, actitud y autoeficacia), se verificó a través del mismo EFA a cada subescala por separado, asegurándose que la extracción da como resultado un solo factor que explica más del 50% de la varianza total de la subescala.

Tabla 25. Resultados del análisis factorial exploratorio unidimensional aplicado a los ítems de la escala del modelo de intención.

	Factor			
Items	**Norma subjetiva**	**Intención emprendedora**	**Actitud**	**Auto-eficacia**
SN1	*0,894*			
SN2	*0,905*			
SN3	*0,697*			
IE1		*0,866*		
IE2		*0,724*		
IE3		*0,926*		
IE4		*0,818*		
AT1			*0,93*	
AT2			*0,921*	
AT3			*0,919*	
SE01				*0,84*
SE02				*0,85*
SE03				*0,881*
SE04				*0,859*
SE05				*0,833*
Total integrada				
KMO	0,62	0,77	0,76	0,85
Chi cuadrada de Barlett = .906;Chi^2=17456.82***	1919.85***	3495.57***	3526.11***	5480.21***
% Variable explicada	70,08%	70,04%	85,29%	72,71%
Universidad privada				
KMO	0,623	0,743	0,765	0,834
Chi cuadrada de Barlett = .906;Chi^2=17456.82***	1096.34***	1757.56***	2064.43***	2711.11***
% Variable explicada	71,29%	68,32%	87,14%	71,05%
Universidad pública				
KMO	0,61	0,79	0,74	0,86
Chi cuadrada de Barlett = .906;Chi^2=17456.82***	821,42***	1754,27***	1457,57***	2746,77***
% Variable explicada	68,30%	72,07%	82,77%	74,21%

Fuente: Elaboración propia.

En los resultados que se muestran en la tabla 25 puede observarse que los respectivos valores del KMO en tres de los factores fueron superiores a 0,7 y las pruebas de esfericidad de Bartlett son altamente significativas ($p < 0,001$). La NS presenta un KMO mayor que 0,6, pero menor

que 0,7; en este caso se puede mencionar que este es un resultado “mediocre”, bordeando en lo “regular”, con lo cual se permite trabajar este factor. Los factores extraídos representarán una cantidad que no será una cantidad sustancial. Resultados similares se encontraron para la universidad privada y la pública.

6.3.1.4. Unidimensionalidad de la escala de las competencias emocionales

En la unidimensionalidad de las subescalas de las competencias emocionales (consciencia de uno mismo, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales), se verificó a través del EFA en cada subescala por separado, asegurándose que la extracción da como resultado un solo factor que explica más del 50% de la varianza total de la subescala.

En los resultados que se muestran en la tabla 26 puede observarse que cuatro de los cinco valores del KMO fueron superiores a 0,7 y las pruebas de esfericidad de Bartlett son altamente significativas ($p < 0,001$). La consciencia de uno mismo presenta un KMO mayor que 0,5, pero menor que 0,6, un resultado de “malo” a “mediocre”, pero es aún aceptable. Los factores extraídos representarán una cantidad que no será sustancial. Resultados similares se encontraron para la universidad privada y la pública.

Tabla 26. Resultados del análisis factorial exploratorio unidimensional aplicado a los ítems de la escala de las competencias emocionales.

	Factor				
Items	**Conciencia de uno mismo**	**Autorregulación**	**Motivación**	**Empatía**	**Habilidades sociales**
IECon1	*0,758*				
IECon2	*0,805*				
IECon3	*0,633*				
IEAut1		*0,56*			
IEAut2		*0,644*			
IEAut3		*0,739*			
IEAut4		*0,748*			
IEAut5		*0,725*			
IEMot1			*0,743*		
IEMot2			*0,721*		
IEMot3			*0,768*		
IEMot4			*0,794*		
IEEmp1				*0,703*	
IEEmp2				*0,772*	
IEEmp3				*0,69*	
IEEmp4				*0,668*	
IEEmp5				*0,688*	
IEHso1					*0,676*
IEHso2					*0,655*
IEHso3					*0,767*
IEHso4					*0,799*
IEHso5					*0,824*
IEHso6					*0,673*
IEHso7					*0,676*
IEHso8					*0,751*
Total integrada					
KMO	0,594	0,718	0,745	0,793	0,874
Chi cuadrada de Barlett	492,79***	1650,08***	1534,82***	1679,89***	6020,36***
% Variable explicada	54,08%	47,21%	57,32%	49,73%	53,31%
Universidad privada					
KMO	0,580	0,710	0,742	0,789	0,877
Chi cuadrada de Barlett	198,70***	1029,95***	870,80***	839,44***	3830,47***
% Variable explicada	51,41%	49,15%	58,41%	48,76%	57,15%
Universidad pública					
KMO	0,619	0,704	0,738	0,775	0,853
Chi cuadrada de Barlett	307,37***	551,61***	615,45***	925,69***	2274,76***
% Variable explicada	57,59%	42,80%	54,80%	51,07%	48,32%

***p<.001

Método de extracción: Análisis de componentes principales

Nota: En itálicas se muestran los valores de las cargas factoriales de la matriz rotada

Fuente: Elaboración propia

6.3.2. Análisis y validación conjunta del modelo propuesto para la configuración de la intención emprendedora y los componentes de las competencias emocionales

El análisis y validación de las escalas son pruebas que permiten asegurar el proceso utilizado en las escalas. Se trabajará la fiabilidad y la validez de las escalas en esta sección.

6.3.2.1. Análisis de fiabilidad de la escala y sus subescalas

El análisis de fiabilidad, según lo mencionan Prieto y Delgado (2010, p. 67), es el que se concibe como la consistencia o estabilidad de las medidas, cuando el proceso de medición se repite.

Para hacer el análisis de fiabilidad, lo primero es hacer el cálculo de alfa de Cronbach de los 15 ítems que conforman el constructo general de la TPB. En este mismo apartado también se calcula el alfa de Cronbach para los 25 ítems del constructo de competencias emprendedoras. Este análisis se hace para la muestra integrada total y por tipo de universidad.

En la muestra integrada, el valor obtenido fue de 0,911, lo que avala la fiabilidad global de la escala por ser superior a 0,7. De igual manera, se verificó que cada una de las subescalas de la intención emprendedora mostrará valores superiores a 0,7 (ver tabla 27).

Adicionalmente, se procedió a calcular la fiabilidad interna de la escala. Este criterio indica el grado de consistencia de los valores a variaciones de la muestra (Cronbach, 1951). Para constructos formativos, la fiabilidad no se espera que sea muy alta, sin embargo, un constructo reflectivo debe ser internamente consistente (Diamantopoulos et al., 2008; Jarvis et al., 2003). Para evaluar la fiabilidad interna de la escala y subescalas de la intención emprendedora de jóvenes universitarios, se dividió la muestra al azar en dos mitades y se calcularon sus respectivos valores de alfa de Cronbach para la escala de competencias emocionales y cada una de sus dimensiones (Clark y Watson, 1995; Streiner, 2003). Los resultados se encuentran en la misma tabla 27, en donde se indica un alto grado de fiabilidad interna al obtener valores alfa superiores a 0,7 en todas las escalas y subescalas.

Tabla 27. Alfas de Cronbach, correlación del ítem a la escala total, y fiabilidad interna de escala y subescalas para la intención emprendedora.

		Alfa de Cronbach		
	Correlación elemento-total	Sub muestra 1	Sub muestra 2	Muestra Total
Intención Emprendedora		0,851	0,842	***0,847***
IE1	0,727			
IE2	0,560			
IE3	0,833			
IE4	0,663			
Actitud		0,927	0,895	***0,913***
AT1	0,837			
AT2	0,820			
AT3	0,816			
Norma Subjetiva		0,754	0,761	***0,757***
SN1	0,666			
SN2	0,694			
SN3	0,450			
Auto-eficacia		0,913	0,895	***0,904***
SE1	0,749			
SE2	0,754			
SE3	0,803			
SE4	0,769			
SE5	0,732			
Escala de Intención Emprendedora		0,917	0,904	***0,911***

Muestra total: n= 1690

Submuestra 1: n1= 845

Submuestra 2: n2=845

Fuente: Elaboración propia

La fiabilidad también se hizo a través de la revisión de la muestra por tipo de universidad. En el caso de la universidad privada, el valor obtenido fue de 0,911. Para la universidad pública, el valor obtenido fue de 0,912, lo que avala la fiabilidad para ambos grupos, puesto que la escala obtiene para ambos tipos de universidad resultados superiores a 0,7. De igual manera, se verificó que cada una de las subescalas de la intención emprendedora mostrara valores superiores a 0,7 (ver tabla 28).

Tabla 28. Alfas de Cronbach y correlación del ítem a la escala total de acuerdo con el tipo de universidad.

	Correlación universidad privada	Universidad privada	Correlación Universidad pública	Universidad pública
Intención Emprendedora		***0,835***		***0,863***
IE1	0,665		0,677	
IE2	0,527		0,547	
IE3	0,734		0,752	
IE4	0,737		0,759	
Actitud		***0,926***		***0,896***
AT1	0,685		0,696	
AT2	0,645		0,655	
AT3	0,696		0,711	
Norma Subjetiva		***0,777***		***0,737***
SN1	0,569		0,510	
SN2	0,593		0,564	
SN3	0,432		0,380	
Auto-eficacia		***0,897***		***0,913***
SE1	0,623		0,648	
SE2	0,577		0,609	
SE3	0,560		0,591	
SE4	0,606		0,622	
SE5	0,561		0,607	
Escala de Intención Emprendedora		***0,911***		***0,912***

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de las competencias emocionales, se sigue el mismo procedimiento. Para hacer el análisis de fiabilidad de la escala de competencias emocionales, se hace el cálculo de alfa de Cronbach de los 25 ítems que lo conforman (ver tabla 29). El valor obtenido de la escala total fue de 0,907, lo que avala la fiabilidad global de la escala por ser superior a 0,7. Se hizo una revisión de la fiabilidad interna de la escala global de competencias emocionales en dos submuestras de 845 cada uno. El alfa de Cronbach en la muestra 1 da un resultado de 0,901 y en la muestra 2 es de 0,913.

Además, también se hace la revisión por tipo de universidad tanto de la correlación como del alfa de Cronbach. Para la universidad privada, el alfa de Cronbach de la escala de competencia emocional es de 0,909 y para la universidad pública, el alfa de Cronbach de la misma escala es de 0,906.

Tabla 29. Alfas de Cronbach y correlación del ítem a la escala total para las competencias emocionales para muestra total y por tipo de universidad.

	Alfa de Cronbach					
	Correlación univ. privada	Universidad privada	Correlación univ. pública	Universidad pública	Correlación elemento-total	Muestra Total
Conciencia de uno mismo		0,443		0,626		***0,518***
IECon1	0,421		0,399		0,351	
IECon2	0,468		0,464		0,422	
IECon3	0,262		0,441		0,290	
Autorregulación		0,723		0,637		***0,686***
IEAut1	0,300		0,305		0,355	
IEAut2	0,502		0,357		0,402	
IEAut3	0,494		0,445		0,498	
IEAut4	0,500		0,497		0,526	
IEAut5	0,527		0,517		0,488	
Motivación		0,760		0,723		***0,741***
IEMot1	0,522		0,547		0,515	
IEMot2	0,530		0,491		0,490	
IEMot3	0,618		0,523		0,552	
IEMot4	0,603		0,555		0,588	
Empatía		0,708		0,759		***0,733***
IEem1	0,484		0,469		0,492	
IEem2	0,552		0,504		0,585	
IEem3	0,350		0,552		0,489	
IEem4	0,605		0,586		0,463	
IEem5	0,528		0,530		0,477	
Habilidades sociales - Liderazgo		0,892		0,844		***0,870***
IEHsol1	0,587		0,510		0,568	
IEHsol2	0,588		0,532		0,544	
IEHsol3	0,641		0,571		0,671	
IEHsol4	0,655		0,598		0,705	
IEHsol5	0,691		0,634		0,741	
IEHsol6	0,594		0,516		0,562	
IEHsol7	0,621		0,538		0,569	
IEHsol8	0,663		0,561		0,648	
Escala Competencias Emocionales		**0,909**		**0,906**		***0,907***

Fuente: Elaboración propia

6.3.2.2. Análisis de la validez de la escala de intención emprendedora y competencias emocionales en jóvenes universitarios

La investigación empírica en el emprendimiento se enfoca en el análisis de las relaciones entre variables relevantes. Al establecer las relaciones significativas de manera correcta, entre

variables, entonces cobra importancia la habilidad para medir las variables de forma adecuada (O'Leary-Kelly y Vokurka, 1998).

Para evaluar la validez estadística de la escala de intención emprendedor y la de competencias emocionales, se procedió a revisar tanto su validez de constructo, como su validez convergente y discriminante. Los resultados se describen a continuación.

6.3.2.2.1. Validez de constructo

La validez de constructo puede verse como la medida en la que un instrumento representa a la teoría. Bagozzi y Yi (2012) consideran a la validez de constructo como el grado en que los indicadores de la medición de un constructo miden lo que se pretende medir. A diferencia de la fiabilidad, la cual se limita al grado de acuerdo entre un conjunto de medidas de un solo constructo, la validez de constructo aborda tanto el grado de acuerdo de los indicadores de un constructo como la distinción entre esos indicadores y los indicadores de un constructo(s) diferente(s). Algunos autores utilizan el CFA para examinar la validez de constructo (Ej. Yau et al., 2007), donde la medida de la bondad del ajuste determina el grado en el que los datos de la muestra se ajustan al modelo (Bentler, 1980).

Los resultados del CFA aplicado a la escala de intención emprendedora y competencias emocionales tanto a la escala integrada como por tipo de universidad privada y pública, calculados mediante el programa AMOS, muestran medidas de bondad de ajuste aceptables tanto en la muestra integrada (ver figura 32) como para la universidad privada (figura 33) y la universidad pública (figura 34). De acuerdo con la muestra, se identificaron los valores necesarios para la validación de constructo.

Para la muestra integrada, el estadístico Chi-cuadrado es de 1,512 823, significativo al nivel de 0,01; mientras que el $\mathrm{CMIN/df} = 3{,}717$. Para la universidad privada, el Chi-cuadrado es de 1,186 573 significativo al nivel de 0,01; mientras que el $\mathrm{CMIN/df} = 2{,}915$. Finalmente, para la universidad pública el estadístico Chi-cuadrado es de 903,953, significativo al nivel de 0,01; mientras que el $\mathrm{CMIN/df} = 2{,}221$. Para los tres casos, el $\mathrm{CMIN/df}$ no cumple con

ser menor que 2. Sin embargo, Babakus, Ferguson, y Jöreskog (1987) mediante el uso de simuladores, demostraron que cuando se utilizan variables ordinales y tamaños de muestra superiores a 500 datos, se incrementa la probabilidad de que la Chi-cuadrada de la bondad de ajuste del modelo sea significativa a pesar de que el modelo no tenga un buen ajuste. En este mismo sentido, Anderson y Gerbing (1988, p. 417) señalaron que: "*En la práctica, el modelo de medición a veces puede ser considerado con un buen ajuste a pesar de que el valor de Chi cuadrado es estadísticamente significativo. Este juicio debe ser apoyado por los valores del índice de ajuste normado y los otros índices de ajuste, en particular el índice residual de la raíz cuadrada media (RMSEA por sus siglas en inglés) que está relacionado con la cantidad de errores o residuos normalizados grandes (y los valores absolutos de los más grandes)*". Considerando estos elementos, se hizo la revisión de los mismos para la muestra integrada, la universidad privada y la universidad pública.

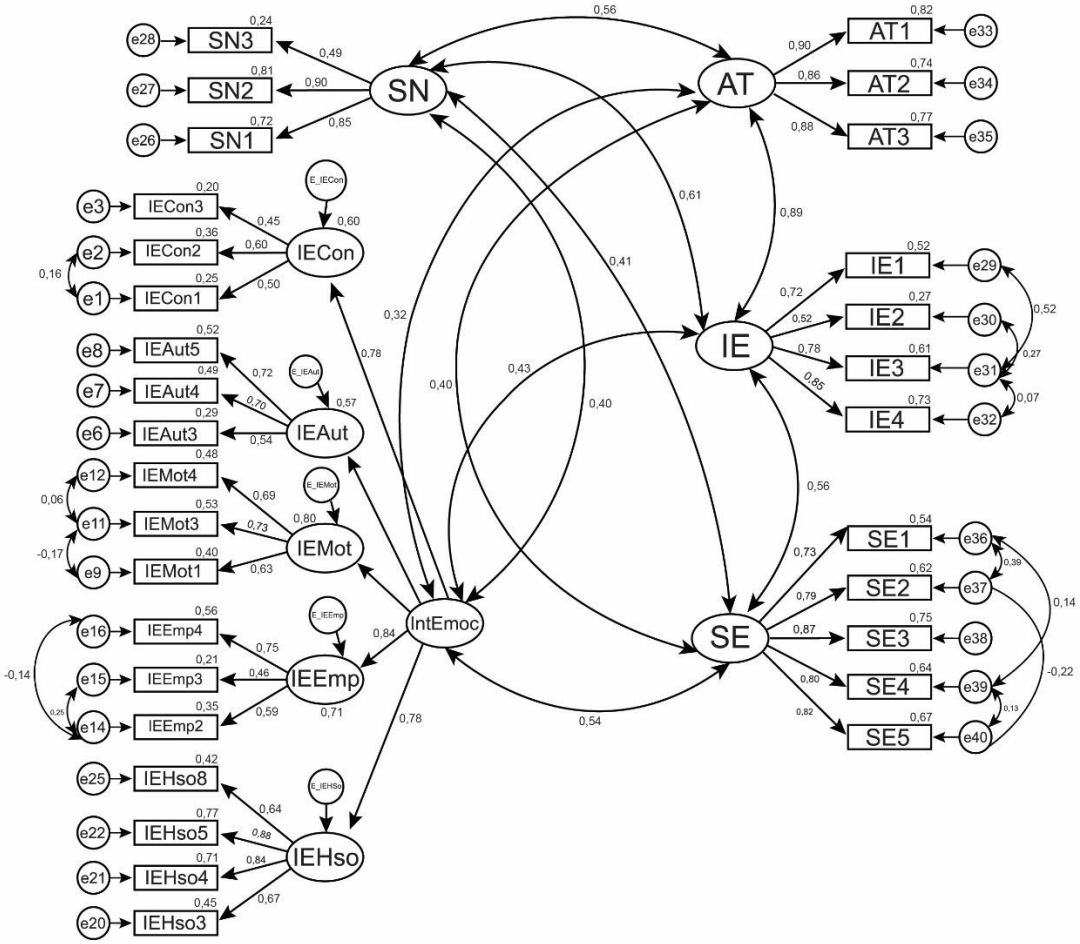
En el caso de la muestra integrada, el RMSEA (0,04) del modelo de medida de la intención emprendedora y las competencias emocionales en jóvenes universitarios es menor que 0,08; las otras dos medidas importantes del ajuste del modelo el GFI (0,944) y el CFI (0,959) son superiores a 0,9 por lo que para el modelo integrado los cuatro componentes se ajustan bien.

Para la universidad privada, el RMSEA (0,046) del modelo de medida de la intención emprendedora y las competencias emocionales en jóvenes universitarios es menor que 0,08, además que las otras dos medidas importantes del ajuste del modelo el GFI (0,919) y el CFI (0,948) son superiores a 0,9, por lo que para el modelo integrado los cuatro componentes se ajustan bien a los datos. Para el caso de la universidad pública, el RMSEA (0,039) del modelo de medida de la intención emprendedora y las competencias emocionales en jóvenes universitarios es menor que 0,08, además que las otras dos medidas importantes del ajuste del modelo el GFI (0,934) y el CFI (0,96) son superiores a 0,9, por lo que para el modelo integrado los cuatro componentes se ajustan bien a los datos.

Considerando los resultados anteriores, a manera de conclusión a la validez de constructo de la escala de intención emprendedora y competencias emocionales, se pueden observar los resultados que se muestran en las siguientes figuras. Esto es tanto para la muestra integrada

de jóvenes universitarios de Guadalajara, así como por tipo de universidad. La variable de segundo orden "IntEmoc" es la que corresponde a las competencias emocionales.

Figura 32. Modelo de medida de la escala de intención emprendedora y competencias emocionales para la muestra integrada.



Chi-cuadrada: 1,512 823

Chi-cuadrada normalizada: 3,717

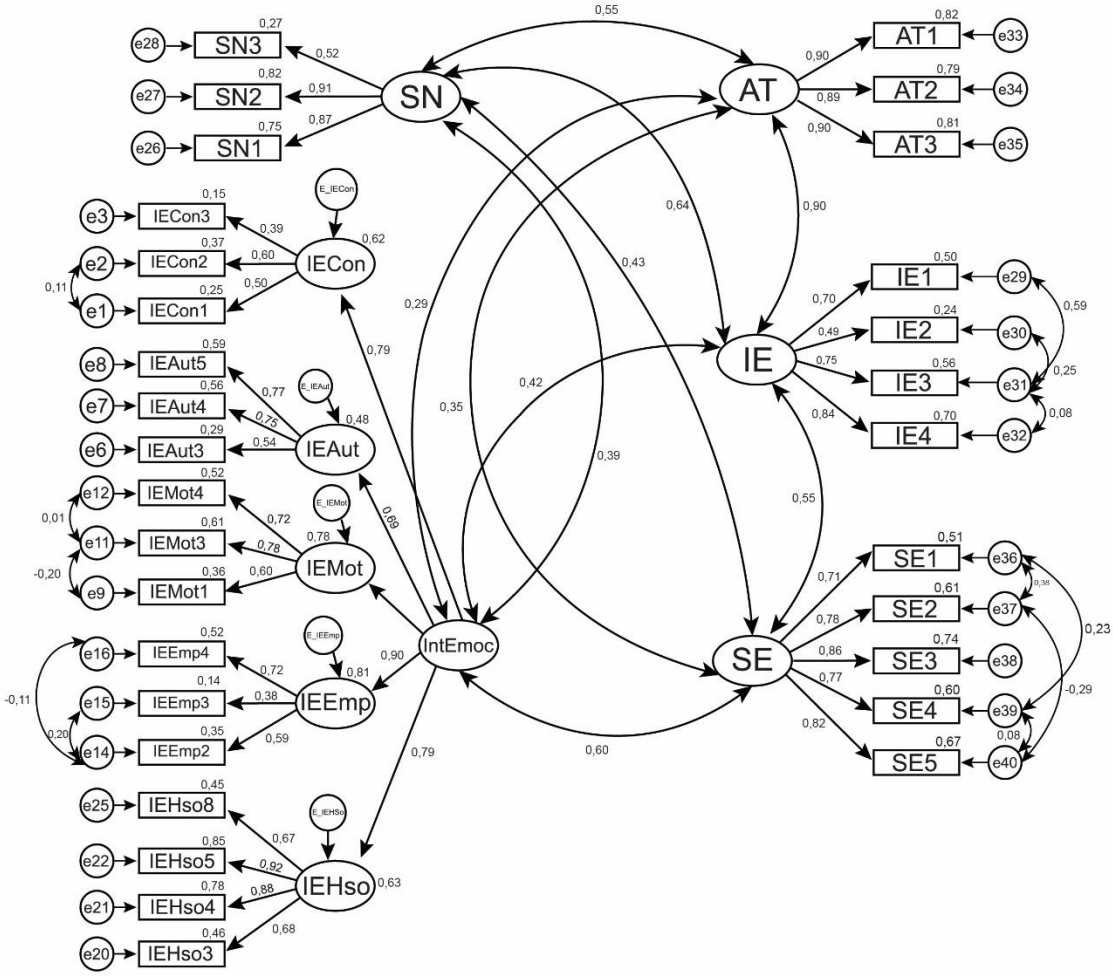
GFI: 0,944

CFI: 0,959

RMSEA: 0,04

Fuente: Elaboración propia

Figura 33. Modelo de medida de la escala de intención emprendedora y competencias emocionales para la universidad privada.



Chi-cuadrada: 1,186 573

Chi-cuadrada normalizada: 2,915

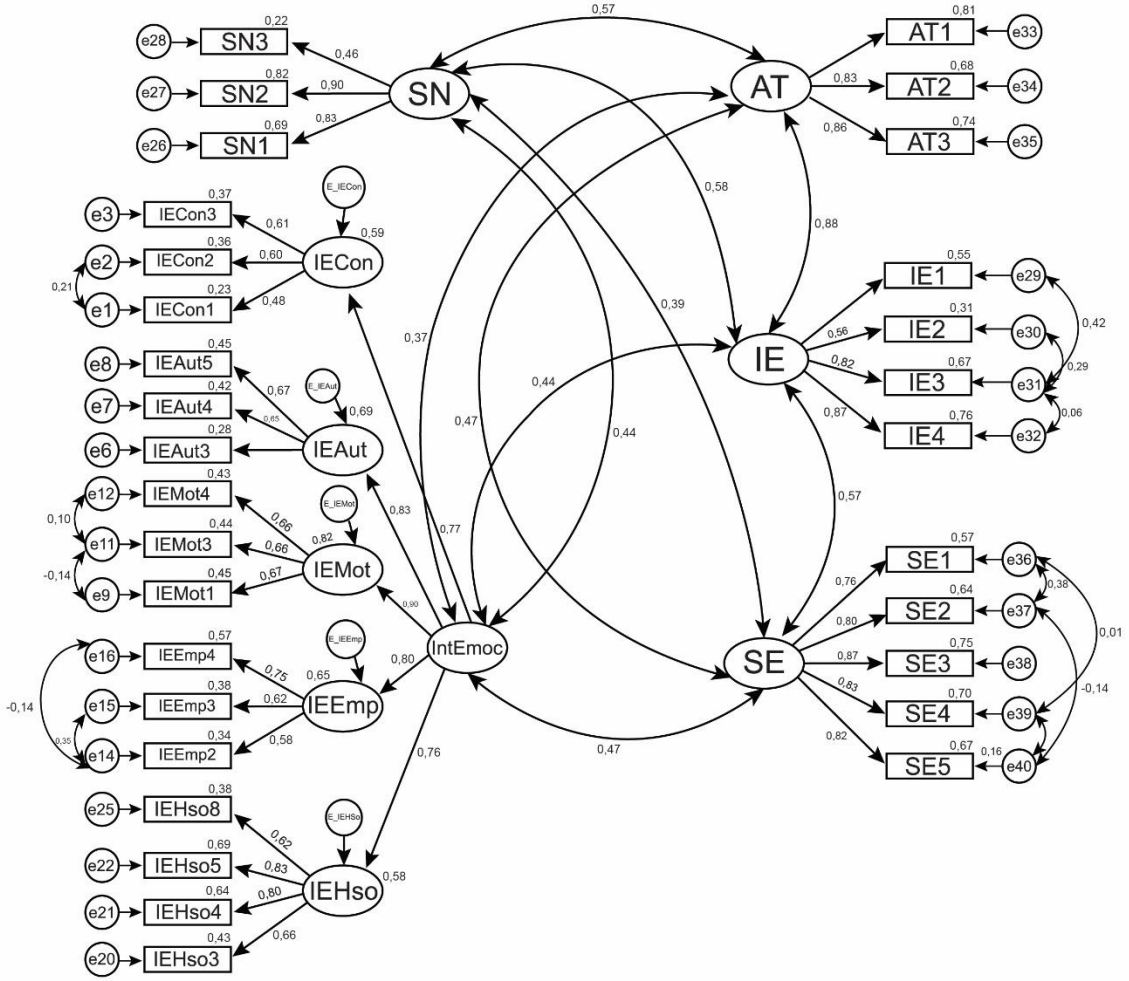
GFI: 0,919

CFI: 0,948

RMSEA: 0,046

Fuente: Elaboración propia

Figura 34. Modelo de medida de la escala de intención emprendedora y competencias emocionales para la universidad pública.



Chi-cuadrada: 903,953

Chi-cuadrada normalizada: 2,221

GFI: 0,934

CFI: 0,960

RMSEA: 0,039

Fuente: Elaboración propia.

6.3.2.2.2. Validez convergente

De acuerdo con Yau et al. (2007), la validez convergente se refiere al grado de acuerdo en dos o más medidas del mismo constructo y una forma de examinarla es mediante las correlaciones simples entre las subescalas que la componen. La tabla 30 muestra que la correlación entre la intención emprendedora y las competencias emocionales para la muestra integrada osciló desde 0,275 hasta 0,458, y todas las correlaciones fueron significativas a un nivel $p < 0,01$. Además, las correlaciones entre los cuatro componentes fueron también significativamente correlacionadas, y van desde 0,468 hasta 0,716.

Tabla 30. Correlaciones entre las subescalas de la intención emprendedora en la muestra total entre los constructos del modelo.

Correlaciones

	Norma subjetiva	Actitud	Intención Emprendedora	Autoeficacia
Norma Subjetiva	1			
Actitud	0,502**	1		
Intención emprendedora	0,478**	0,716**	1	
Autoeficacia	0,380**	0,381**	0,510**	1
Competencias emocionales	0,349**	0,275**	0,336**	0,458**

****P<0,01**

Fuente: Elaboración propia

La tabla 31 muestra que la correlación entre la intención emprendedora y las competencias emocionales para la universidad privada, la cual oscila desde 0,246 hasta 0,501, y todas las correlaciones fueron significativas a un nivel $p < 0,01$. Además, las correlaciones entre los cuatro componentes fueron también significativamente correlacionadas, y van desde 0,333 hasta 0,717.

Tabla 31. Correlaciones entre las subescalas de la intención emprendedora en la muestra de la universidad privada entre los constructos del modelo.

Correlaciones

	Norma subjetiva	Actitud	Intención Emprendedora	Autoeficacia
Norma Subjetiva	1			
Actitud	0,509**	1		
Intención emprendedora	0,498**	0,717**	1	
Autoeficacia	0,416**	0,333**	0,504**	1
Competencias emocionales	0,340**	0,246**	0,317**	0,501**

****P<0,01**

Fuente: Elaboración propia

La tabla 32 muestra la correlación entre la intención emprendedora y las competencias emocionales para la universidad privada, la cual oscila desde 0,312 hasta 0,408, y todas las correlaciones fueron significativas a un nivel $p < 0,01$. Además, las correlaciones entre los cuatro componentes fueron también significativamente correlacionadas, y van desde 0,364 hasta 0,717. En todos los casos, el patrón de correlaciones indica que los cuatro componentes son convergentes en una construcción común (Yau et al., 2007).

Tabla 32. Correlaciones entre las subescalas de la intención emprendedora en la muestra de la universidad pública entre los constructos del modelo.

Correlaciones

	Norma subjetiva	Actitud	Intención Emprendedora	Autoeficacia
Norma Subjetiva	1			
Actitud	0,499**	1		
Intención emprendedora	0,466**	0,717**	1	
Autoeficacia	0,364**	0,443**	0,517**	1
Competencias emocionales	0,372**	0,312**	0,359**	0,408**

****P<0,01**

Fuente: Elaboración propia

En resumen, tanto los resultados del análisis de las correlaciones entre las subescalas de intención emprendedora y competencias emocionales, como los del CFA, indican que puede considerarse que dicha escala tiene una validez convergente aceptable tanto para la muestra integrada total, así como para las que corresponden a los tipos de universidad privada y universidad pública.

6.3.2.2.3. Validez discriminante

Por último, se procedió a verificar la validez discriminante de la escala de intención emprendedora y competencias emocionales de jóvenes universitarios. La validez discriminante de una escala consiste en que cada subescala mide un componente del constructo relativamente diferente (Varela-Mallou, Rial-Boubeta, y García-Cueto, 2003) y puede evaluarse revisando las correlaciones entre los ítems de la escala, de tal manera que cada ítem debe correlacionarse más fuertemente con el factor al que teóricamente corresponde que con cualquier otro factor (Liñán y Chen, 2009; Messick, 1995).

Con el fin de evaluar la validez discriminante de la escala de intención emprendedora y competencias emocionales entre jóvenes universitarios, se calcularon las correlaciones entre todos los ítems. En la tabla 33 se muestran las correlaciones obtenidas, así como el promedio de las correlaciones de los ítems para la muestra integrada. La validez discriminante se hace evidente si se observa, a manera de ejemplo, la subescala de Consciencia de uno mismo, el promedio de las correlaciones entre los ítems que la conforman es 0,673, y ningún ítem de las otras subescalas tiene una correlación superior a 0,673.

Tabla 33. Correlaciones de los ítems con las subescalas de las competencias emocionales para la muestra integrada.

Correlaciones

	Conciencia de uno mismo	Autorregulación	Motivación	Empatía	Habilidades sociales-liderazgo	Factor competencias emocionales
Conciencia de uno mismo	1	0,408**	0,447**	0,346**	0,393**	0,673**
Autorregulación	0,408**	1	0,547**	0,429**	0,408**	0,743**
Motivación	0,447**	0,547**	1	0,472**	0,560**	0,817**
Empatía	0,346**	0,429**	0,472**	1	0,534**	0,741**
Habilidades sociales-liderazgo	0,393**	0,408**	0,560**	0,534**	1	0,778**
Factor competencias emocionales	**0,673****	**0,743****	**0,817****	**0,741****	**0,778****	1

****P<0,01**

Fuente: Elaboración propia

De igual manera, en la tabla 34 se pueden observar las correlaciones obtenidas, así como el promedio de las correlaciones de los ítems para la universidad privada.

Tabla 34. Correlaciones de los ítems con las subescalas de las competencias emocionales para la universidad privada.

Correlaciones

	Conciencia de uno mismo	Autorregulación	Motivación	Empatía	Habilidades sociales-liderazgo	Factor competencias emocionales
Conciencia de uno mismo	1	0,396**	0,460**	0,340**	0,412**	0,676**
Autorregulación	0,396**	1	0,536**	0,434**	0,402**	0,736**
Motivación	0,460**	0,536**	1	0,487**	0,596**	0,828**
Empatía	0,340**	0,434**	0,487**	1	0,546**	0,740**
Habilidades sociales-liderazgo	0,412**	0,402**	0,596**	0,546**	1	0,788**
Factor competencias emocionales	**0,676****	**0,736****	**0,828****	**0,740****	**0,788****	1

****P<0,01**

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 35 se encuentran los respectivos para la universidad pública. En cada caso el promedio de las correlaciones entre los ítems que los conforman, ningún ítem de las otras subescalas tienen mayor correlación que las obtenidas.

Tabla 35. Correlaciones de los ítems con las subescalas de las competencias emocionales para la universidad pública.

Correlaciones

	Conciencia de uno mismo	Autorregulación	Motivación	Empatía	Habilidades sociales-liderazgo	Factor competencias emocionales
Conciencia de uno mismo	1	,423**	,427**	,367**	,373**	,672**
Autorregulación	,423**	1	,561**	,430**	,415**	,752**
Motivación	,427**	,561**	1	,465**	,518**	,804**
Empatía	,367**	,430**	,465**	1	,523**	,748**
Habilidades sociales-liderazgo	,373**	,415**	,518**	,523**	1	,766**
Factor competencias emocionales	**,672****	**,752****	**,804****	**,748****	**,766****	1

****P<0,01**

Fuente: Elaboración propia

Los análisis anteriores indican que la escala de intención emprendedora y competencias emocionales cumplen con la validez convergente y discriminante. Sin embargo, en opinión de varios autores (Fornell y Larcker, 1981; Venable, Rose, Bush, y Gilbert, 2005) el método más aceptado o confiable para para examinar la validez divergente o discriminante de una escala es el de Campbell y Fiske (1959). Por ello, en el análisis de la validez discriminante de la escala de la intención emprendedora y competencias emocionales entre jóvenes universitarios con las competencias emocionales también se utilizó este método. El procedimiento consiste en comparar el promedio de la varianza extraída de cada factor (AVE por sus siglas en inglés) con el cuadrado de la correlación entre dos factores. Para que la escala muestre validez discriminante, los valores del cuadrado de las correlaciones con un determinado factor deben ser menores que su respectivo AVE.

Al analizar los valores del AVE y el cuadrado de las correlaciones del modelo de medida formado por los 15 ítems de la escala de intención emprendedora y 30 ítems de la escala de competencias emocionales de jóvenes universitarios, se encontró que para obtener mejores

resultados (Bentler, 1980) era necesario quitar los ítems. Para la escala de Competencias emocionales, los ítems que se consideraron quitar son: IEAut1 “Soy capaz de mantener bajo control las emociones e impulsos conflictivos”, IEAut2 “Me considero una persona honrada e íntegra”, IEMot2 “Me comprometo con los objetivos de un grupo o una organización cuando me identifico con ellos”, IEEmp “Tengo capacidad para captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarme activamente por las cosas que les preocupan”, IEEmp5 “Tengo la capacidad de darme cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder que se dan en el grupo”, IEHso1 “Sé utilizar tácticas de persuasión eficaces”, IEHso2 “Sé escuchar abiertamente y emitir mensajes convincentes”, IEHso6 “Me gusta cuidar y ampliar mi red de contactos sociales”, y IEHso7 “Sé trabajar con los demás para la consecución de una meta común”. Con dichos ajustes, se obtuvo finalmente, la escala de competencias emocionales, la cual quedó conformada por 16 ítems que se muestran en la tabla 36.

Tabla 36. Ítems de escala de intención emprendedora y competencias emocionales conforme a resultados en AVE y CR de análisis factorial confirmatorio.

Escala de Intención emprendedora		Escala de Competencia emocional	
Item1	SN1	Item1	IECon1
Item2	SN2	Item2	IECon2
Item3	SN3	Item3	IECon3
Item4	IE1	Item4	IEAut3
Item5	IE2	Item5	IEAut4
Item6	IE3	Item6	IEAut5
Item7	IE4	Item7	IEMot1
Item8	AT1	Item8	IEMot3
Item9	AT2	Item9	IEMot4
Item10	AT3	Item10	IEEmp2
Item11	SE1	Item11	IEEmp3
Item12	SE2	Item12	IEEmp4
Item13	SE3	Item13	IEHso3
Item14	SE4	Item14	IEHso4
Item15	SE5	Item15	IEHso5
		Item16	IEHso8

Fuente: Elaboración propia

A manera de resumen de los resultados finales que se obtienen en las escalas conforme a los ítems que quedaron seleccionados para la base completa integrada, por universidad privada y por universidad pública, se pueden ver los resultados de AVE y CR de análisis factorial confirmatorio en la tabla 37. En este resumen se puede apreciar que los AVE que corresponden a los constructos (competencias emocionales (IntEmoc), norma subjetiva (SN), intención emprendedora (IE), actitud (AT) y autoeficacia (SE)) todos son superiores a 0,5 en los tres casos, cumpliendo así con la validez discriminante.

Tabla 37. AVE y CR de análisis factorial confirmatorio.

	Integrada		Universidad privada		Universidad pública	
	AVE	CR	AVE	CR	AVE	CR
IntEmoc	0,66	0,91	0,66	0,91	0,67	0,09
IECon	0,27	0,52	0,25	0,50	0,32	0,58
IEAut	0,43	0,69	0,48	0,73	0,39	0,65
IEMot	0,47	0,72	0,49	0,74	0,44	0,70
IEEmp	0,37	0,63	0,39	0,59	0,43	0,69
IEHso	0,59	0,85	0,63	0,87	0,54	0,82
SN	0,59	0,80	0,61	0,82	0,57	0,79
IE	0,53	0,82	0,50	0,79	0,57	0,84
AT	0,78	0,91	0,81	0,93	0,74	0,90
SE	0,64	0,90	0,63	0,89	0,67	0,91

(IntEmoc = competencias emocionales)

Fuente: Elaboración propia

6.3.3. Estimación del modelo de intención y competencias emocionales entre estudiantes universitarios: Modelo general

El primer paso para poder hacer la prueba de las hipótesis que se plantearon en el capítulo 5, fue evaluar el ajuste del modelo de ecuaciones estructurales. El análisis de ecuaciones estructurales (SEM, por sus siglas en inglés) que se hizo para el modelo teórico fue desarrollado en el software AMOS 22.

Los resultados obtenidos muestran un buen índice de ajuste ($\chi 2$ = 1,782 465; p = 0,00; NNFI = 0,942; GFI = 0,937; CFI= 0,949; RMSEA= 0,044). En general, este modelo explica el 83,2% de la variancia en los estudiantes hacía la intención emprendedora. Siendo el valor de R^2 mayor a 0,800, con lo que estamos hablando que las variables independientes y, en general, todo el modelo, está describiendo como la intención emprendedora en los estudiantes está bien sustentada conforme a Hu y Bentler (1999). Además, podemos ver que en este modelo se explica el 31,8% de la variancia en la actitud hacía el emprendimiento y el 39,5% de la variancia en la autoeficacia.

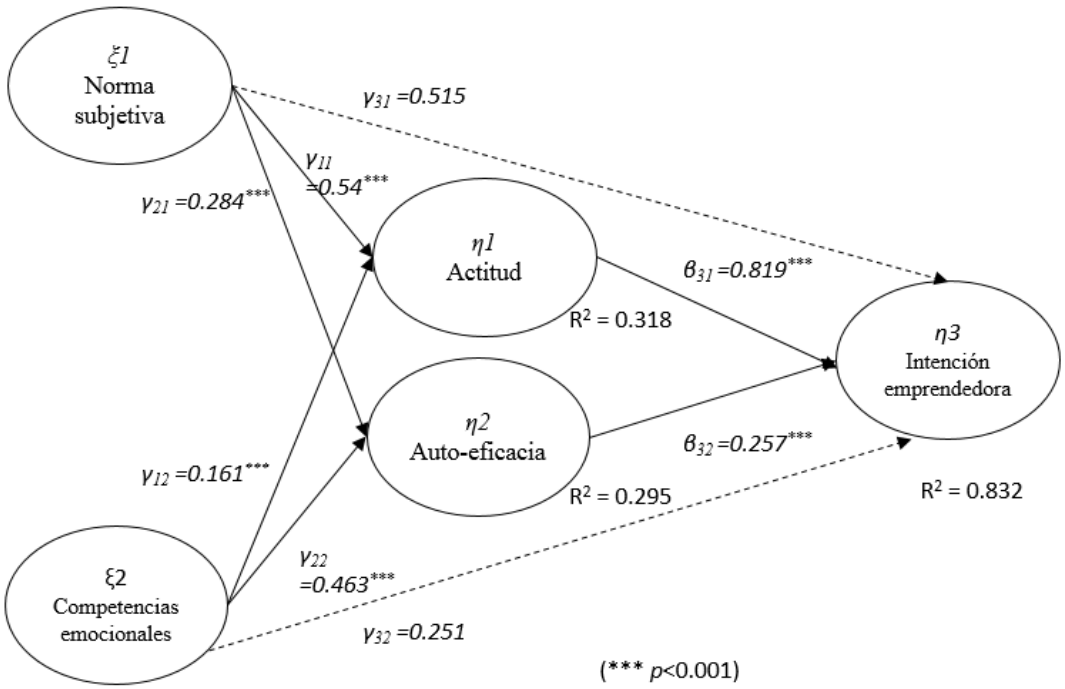
Para evaluar el ajuste general del modelo estructural, se utilizaron varios índices de bondad de ajuste, que representan los aspectos absolutos, comparativos y residuales del ajuste. Algunos elementos para considerar son que cuanto mayor sea la probabilidad de la Chi-cuadrado, mejor es el ajuste del modelo a los datos (Bollen, 1989). El índice de ajuste no normado (NNFI), el índice de bondad de ajuste (GFI) y el índice de ajuste comparativo (CFI)>0,90 indican un buen ajuste (Hooper et al., 2008). Adicionalmente, el RMSEA está por debajo de 0,05, permitiendo construir intervalos de confianza de un ajuste aceptable (Hu y Bentler, 1999).

Conforme a los resultados de la muestra total, se tomaron las siguientes consideraciones para los indicadores de bondad y justificaciones:

- NFI (*Normed Fix Index* de Bentlert y Bonnet, 1980) = 0,935. Se considera de buen ajuste cuando está cercano a 1. Se considera que no es un buen índice porque no toma en cuenta los grados de libertad.
- NNFI (Índice de ajuste no normado o índice de Tucker Lewis-TLI) = 0,942. Los valores próximos a 1 indican un buen ajuste.
- GFI (*Goodness of Fit*) = 0,937. Tradicionalmente se ha recomendado un punto de corte de 0,90 para el GFI, en donde entre más cercano al 1, son mejores los resultados (Hooper et al., 2008).
- CFI (*Comparative Fit Index*, de Bentler, 1990) = 0,949. CFI debe ser superior a 0,90 para indicar que al menos el 90% de la covarianza en los datos puede ser reproducida por el modelo.

- RMSEA (*Root Mean Square Error of Aproximation*, Browne y Cudeck, 1993). = 0,044. Valores por debajo de 0,05, indican un buen ajuste del modelo. La distribución en el muestreo de RMSEA se ha deducido (Hu y Bebtler, 1999) permitiendo construir intervalos de confianza. Se consideran que los extremos de los intervalos de confianzas deben de ser inferiores a 0,05 para que el ajuste sea aceptable.

Figura 35. Estimación de resultados del modelo teórico (N=1690).



Fuente: Elaboración propia

La dirección de la carga de elementos estructurales, la resistencia y los trazados significativos son ilustrados en la figura 35. Con respecto a las estimaciones de parámetros normalizadas, se encontró que la *NS* tuvo un efecto significativo en actitud (γ^{11} = 0,54, p <0,001) y autoeficacia (γ^{21} = 0,284, p <0,001), pero el impacto no fue significativo para la intención emprendedora (γ^{31} = 0,515, ns).

Estos resultados sugieren que los estudiantes que perciben la aprobación de su grupo de referencia, con respecto a su decisión de convertirse en emprendedor, tendrán una actitud

más positiva y tendrán más posibilidades de percibirse como capaces en la creación de negocios. Estos hallazgos proporcionan apoyo para las hipótesis 1a y 1b, pero no para la hipótesis 1c.

Con respecto a las estimaciones de parámetros normalizadas, se encontró que las competencias emocionales tienen un efecto significativo en la actitud ($\gamma^{12} = 0{,}161$, $p < 0{,}001$) y la autoeficacia ($\gamma^{21} = 0{,}463$, $p < 0{,}001$), pero el impacto no fue significativo para la intención emprendedora ($\gamma^{32} = 0{,}251$, ns).

Estos resultados sugieren que los estudiantes con un alto nivel de competencias emocionales van a tener una mayor actitud en la creación de empresas y se van a percibir a sí mismos como más capaces de convertirse en emprendedores. Estos hallazgos proveen soporte para las hipótesis 4 y 5, pero no para la hipótesis 3.

Finalmente, los resultados muestran que la intención emprendedora está significativamente influenciada por la actitud ($\beta^{31} = 0{,}819$, $p < 0{,}001$) y la autoeficacia ($\beta^{32} = 0{,}257$, $p < 0{,}001$), que esto soporta las hipótesis H2a y H2b.

Se consideró el valor de R2 para una correcta interpretación del análisis estadístico. Este valor se revisó conforme a Jöreskog (2000), quien argumenta que, para interpretar una ecuación estructural de forma equivalente a una ecuación de regresión, debe estar considerado este estadístico a partir de las ecuaciones con formato reducido, puesto que el correspondiente R2 que se calcula a partir de las ecuaciones estructurales no tiene una interpretación clara. Es así que, considerando tales lineamientos para R2, los resultados generales obtenidos muestran que el modelo propuesto (figura 35) explica el 31,8% de la variación en la actitud hacia el emprendimiento en los estudiantes universitarios, un 29,5% de la variación en la percepción de autoeficacia hacía el emprendimiento, y de manera general, se obtiene un 83,2% de la variación en la intención emprendedora de los estudiantes universitarios de la muestra obtenida.

Puesto que un efecto directo no significativo entre dos constructos implica necesariamente la ausencia de influencia (Hair et al., 2010), también se consideró llevar a cabo una serie de análisis de efectos directos, indirectos y totales para determinar si había relaciones de dependencia causal entre otras variables en el modelo especificado. Los efectos totales de un factor de segundo orden en indicadores pueden revelar qué medición está más relacionada a ésta (Bollen, 1989). Una vez que se identificaron los efectos directos e indirectos para cada par de constructos en el modelo, se calculó el producto de los efectos directos en la vía compuesta para un efecto total (Long y Bollen, 1993).

La tabla 38 muestra los resultados de esta prueba, que revela efectos indirectos entre algunas relaciones en el modelo teórico propuesto. En el caso de la NS, esta afecta a la intención emprendedora (0,515, p <0,001) a través de la actitud (0,540 × 0,819) y la autoeficacia (0,284 × 0,257). Asimismo, en las competencias emocionales se encontró un efecto indirecto sobre la intención emprendedora (0,251, p <0,001) revelándose una influencia a través de la actitud (0,161 × 0,819) y la autoeficacia (0,463 × 0,257).

Tabla 38. Resultados de modelo estructural (directos, indirectos y efectos totales). Efectos de norma subjetiva, actitud, autoeficacia y competencias emocionales en la intención emprendedora.

Efecto de		En	Estimados	SE	*CR*	Efectos directos[a]	Efectos indirectos[a]	Efectos totales[a]
Norma Subjetiva	→	Auto-eficacia	0,225	0,02	11,109	0,284***		0,284***
Norma Subjetiva	→	Actitud	0,575	0,027	21,142	0,540***		0,540***
Norma Subjetiva	→	Intención emprendedora	1,39	0,071	19,639	0,000	0,515***	0,515***
Competencias emocionales	→	Auto-eficacia	0,704	0,049	14,266	0,463***		0,463***
Competencias emocionales	→	Actitud	0,329	0,051	6,483	0,161***		0,161***
Competencias emocionales	→	Intención emprendedora	0,377	0,032	11,848	0,000	0,251***	0,251***
Auto-eficacia	→	Intención emprendedora	0,338	0,027	12,496	0,257***		0,257***
Actitud	→	Intención emprendedora	0,800	0,027	29,136	0,819***		0,819***

Nota: ***p<0,001

Abreviaciones: [a] estandarizados; SE, error estandar; CR, relación crítica

Fuente: Elaboración propia

La influencia global de la NS sobre la intención emprendedora es 0,515 (p <0,001), mientras que la de las competencias emocionales es 0,251 (p <0,001). Considerando las magnitudes de los efectos globales, las competencias emocionales afectan principalmente a la autoeficacia, mientras que NS afecta a la actitud.

Estos resultados sugieren que los estudiantes que están fuertemente influenciados por sus grupos de referencia o que presentan un mayor grado de competencias emocionales desarrollarán la intención emprendedora a través de una actitud más positiva y tendrían percepciones más fuertes de su propia capacidad para la creación de negocios.

6.3.4. Estimación del modelo de intención y competencias emocionales entre estudiantes universitarios: análisis multigrupo en universidad privada y universidad pública

Comprobada la fiabilidad y validez del modelo de medida, es relevante revisar la invariabilidad al comparar dos grupos (Hair et al., 2010). Este proceso es relevante para que podamos seguir revisando las hipótesis planteadas en este trabajo. Asimismo, se hará la revisión del modelo de ecuaciones estructurales para el multigrupo que implica esta sección.

6.3.4.1. Invariabilidad del modelo de medida

Para probar la hipótesis H6, se utilizó un enfoque de comparación de grupo, dado que el constructo de intención emprendedora no varía en las dos submuestras compuestas por estudiantes de la universidad privada (Tecnológico de Monterrey, campus Guadalajara) y la universidad pública (CUCEA e ITS Zapopan). En cuanto a la separación por tipo de universidad, se buscó que ninguna de las dos submuestras tuviera un tamaño reducido para que pueda llevar la estimación del modelo propuesto en ellas (Aldás-Manzano et al., 2011). Se comprobó la fiabilidad y validez del modelo de medida, por lo que es necesario revisar su invariabilidad al comparar los dos grupos (Hair et al., 2010). Con esto se verificó la invariabilidad (Steenkamp y Baumgartner, 1998) y el ajuste del modelo de medida y del ajuste del modelo estructural. Es relevante demostrar que los valores del modelo de medida son adecuados para cada uno de los grupos a analizar, de lo contrario las conclusiones pueden

ser erróneas (Horn, 1991). Se corre nuevamente el análisis factorial confirmatorio para cada grupo. Los resultados se muestran en la tabla 39, que asegura que el modelo de medida tiene un buen ajuste en cada muestra (RMSEA<0,05, CFI y NNFI>0,9).

Tabla 39. Invariabilidad del modelo de medida. Grupos por tipo de universidad.

Invariabilidad del modelo de medida. Grupos por tipo de universidad

Modelo	χ^2	*g.l.*	*p*	$\chi 2/g.l.$	*RMSEA*	*NNFI*	*CFI*	$\Delta\chi^2$	$\Delta g.l.$	*p*
Solución simple por grupo										
Universidad privada n=888	1186,573	407	0	2,915	0,046	0,940	0,948			
Universidad pública n=802	903,953	407	0	2,221	0,039	0,955	0,960			
Invariabilidad del modelo de medida										
Sin restricciones	2090,516	814	0	2,568	0,030	0,947	0,953			
Carga factorial igual- Medición	2115,605	836	0	2,531	0,030	0,948	0,953	25,09	22	0,29
Carga factorial igual- Estructurados	2119,237	840	0	2,523	0,030	0,948	0,953	28,72	26	0,32

Fuente: Elaboración propia

Se verifica el efecto moderador del tipo de universidad como variable que predice la *intención emprendedora*, comparando los coeficientes de trayectoria que se obtuvieron después de ejecutar el modelo por separado para cada submuestra. Esto es, el siguiente paso consistió en revisar que la estructura factorial (número de factores) fuera la misma en las submuestras. Es decir, formas equivalentes, estructura factorial o configuración de la invarianza. El método se llevó a cabo a través de una estimación multigrupo utilizando el programa AMOS 22. Este proceso se ejecutó conforme a Jaccard y Wan (1996), en el que se realizó una estimación multigrupo sin imponer restricciones, así como el ajuste del mismo.

Se revisó que el valor del estadístico Chi cuadrada y los grados de libertad son la suma de los previamente obtenidos (ver tabla 39) y, la prueba Chi cuadrada sigue siendo significativa, el resto de los indicadores muestran que es razonable asumir que la estructura factorial es la misma en las muestras (RMSEA = 0,030, CFI=0,953, NNFI=0,948).

A continuación, se impuso la restricción de que los coeficientes de regresión sean iguales en cada una de las dos muestras para revisar la invarianza de las cargas factoriales. Esto implica que los constructos analizados en el estudio fueron medidos de la misma manera en ambas muestras. Se hizo una comparación del valor de Chi cuadrada del modelo sin restricciones y

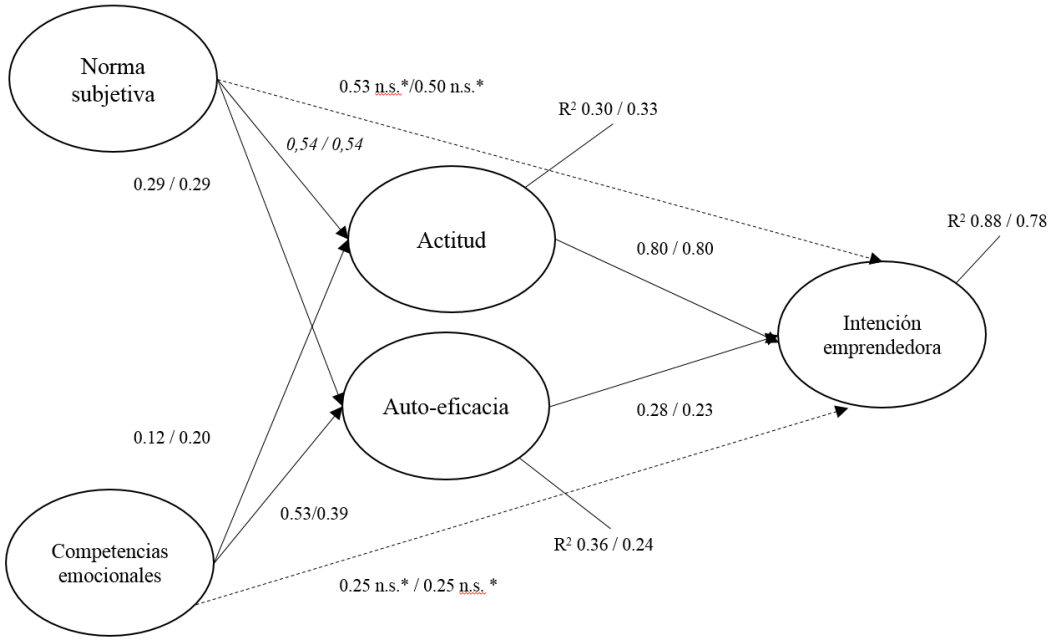
el de cargas factoriales iguales. Para la universidad privada y la universidad pública, la diferencia del valor de Chi cuadrada fue de 25,09 (Δg.l.=22) y no fue significativa (p>0,05). Estos resultados muestran que al imponer la restricción de que las cargas factoriales sean iguales entre los grupos, no se deteriora el ajuste del modelo de medida. Se llega entonces a la conclusión de que no existe variación en la forma de medir los constructos en ambos grupos.

6.3.4.2. Modelo de ecuaciones estructurales

Una vez establecida la fiabilidad de los indicadores, garantizando así la equivalencia en el modelo de medición y los parámetros estructurales, se comparan las cargas estructurales.

Con respecto a las estimaciones de parámetros estandarizadas (ver figura 36), el efecto de la NS sobre la autoeficacia es similar en las muestras de las dos universidades (0,29 / 0,29); asimismo, los efectos de la NS a la actitud son similares para ambas muestras de tipo de universidad (0,54 / 0,54), mientras que los valores de la NS a la intención emprendedora tienen algunas diferencias mínimas para ambos tipos de muestra (0,53ns/ 0,50ns). Estos resultados sugieren que los estudiantes de ambos tipos de universidades, y que también perciben la aprobación de su grupo de referencia con respecto a su decisión de convertirse en empresario, tendrán una actitud más positiva y tal vez también, aunque en menor grado, una cierta confianza en sus propias habilidades.

Figura 36. Coeficientes de trayectoria reportado para subgrupos universidad privada / universidad pública N-privada = 888 / N-pública =802.



Fuente: Elaboración propia.

El efecto de las competencias emocionales sobre la actitud (0,12 / 0,20) es más acentuado para la universidad pública que para la universidad privada, y la autoeficacia (0,53/0,39) es claramente más fuerte en la muestra de la universidad privada, que para la universidad pública, pero sigue siendo no significativo para la intención emprendedora (0,25ns / 0,25ns).

Estos resultados sugieren que los estudiantes con un mayor grado de competencias emocionales y que están en la universidad pública tendrán una actitud más positiva, percibiéndose a sí mismos como más capaces de convertirse en emprendedores que los estudiantes de la universidad privada.

Los resultados también muestran que la intención emprendedora está significativamente influenciada por la actitud, con un efecto intenso para ambas muestras (0,80 /0,80).

Por el contrario, los alumnos de la universidad privada que tienen altas competencias emocionales se sentirán con más confianza para convertirse en emprendedores que los estudiantes de la universidad pública (0,53/0,39). Todos los efectos en este multigrupo son al $p<0.001$.

6.3.5. Estimación del modelo de intención y competencias emocionales entre estudiantes universitarios: análisis multigrupo permaneciendo un tiempo en un ecosistema emprendedor universitario

Con la intención de validar el comportamiento de los ecosistemas emprendedores universitarios, se decide evaluar la temporalidad de jóvenes universitarios inmersos en estos contextos. El caso que se toma para el estudio es el de la universidad privada.

Para la muestra del 2017, se siguió el mismo procedimiento en el proceso de análisis estadístico para la validación de las escalas que se mostró en la figura 15 de este capítulo del proceso de análisis estadístico para la validación de las escalas. Se describe a continuación los elementos relevantes desarrollados para lograr la estimación de estudio multigrupo sobre permanecer un tiempo en un ecosistema emprendedor universitario.

6.3.5.1. Muestra y procedimiento

En octubre del 2017 se definió la estrategia para que se lograra un levantamiento de información que fuera fiable conforme a la base original tomada en el 2014 en la universidad privada. Puesto que el Tecnológico de Monterrey no tiene grupos exclusivos por temporalidad en la universidad ni eventos en que se congregue a las generaciones de determinados años, se decidió utilizar una materia que es transversal para todas las carreras universitarias y cuya materia aparece en los planes de estudio en el segundo y tercer tercio de las carreras. El paquete de materia se llama EM1005 Emprendimiento. Esta materia se subdivide en dos opciones de clases que puede tomar el alumno y que son equivalentes para acreditar dicha materia. Las materias optativas que la conforman son: EM3004 Formación

para el liderazgo emprendedor y EM1006 Desarrollo de Empresas con Impacto Social. En total fueron 14 grupos detectados en esta composición.

La encuesta fue la misma que se aplicó en el 2014. La metodología que se decidió para que los alumnos contestaran la encuesta y que no fuera invasivo a las materias, puesto que estaban a pocas semanas de terminar el ciclo escolar, fue que la encuesta se contestara de manera electrónica a través del software *Qualtrics*. Antes de su aplicación se hicieron pruebas y revisión de la misma para que su fiabilidad fuera alta y así asegurar los resultados esperados. La encuesta se contestó durante la primera quincena del mes de noviembre del 2017.

La muestra obtenida de esta segunda base de datos, que llamaremos base de datos "con efecto" fue de 279 sujetos, que al revisarse y limpiarse el número final de estudiantes para el estudio quedó en 217 alumnos. El semestre que aparece en promedio para la muestra es de sexto semestre, es decir, en promedio han pasado 3 años desde su ingreso a la universidad y su permanencia en el ecosistema emprendedor universitario.

Describimos las características principales de la muestra con efecto. El 51,2% fueron del género masculino y 48,8% del femenino. En relación a la edad, el 59% de los estudiantes tienen entre 21 y 22 años, 22,1% tienen 20 años, 17,5% tiene más de 23 años, y 1,4% tiene 19 años, siendo el promedio de edad en la muestra de 21 años. Con respecto a los estudios del padre, el 53% estudió "universidad", 28,6% estudió "maestría/doctorado", 12% estudió "preparatoria", 2,8% estudió "primaria", 1,8% estudió "secundaria", 1,8% "no aplica". En relación a la ocupación del padre 54,4% son "empresarios", 24,4% es "empleado del sector privado", 9,7% es "empleado del sector público", 7,8% es "otra", 3,2% es jubilado y 0,5% es desempleado. En relación a los estudios de la madre, el 55,8% estudió "universidad", 22,1% estudió "preparatoria", 12,9% estudió "maestría/doctorado", 5,1% estudió "secundaria", 2,3% "no aplica" y 1,8% estudió "primaria". La ocupación de la madre con un 30,0% es "otra" (mencionan que se dedica a "ama de casa"), 27,6% son "empresarias", 17,1% son "empleada sector privado", 13,4% son "desempleada", 7,8% son "empleada del sector público" y 4,1% son "jubilada".

Todos los descriptivos fueron revisados en tablas cruzadas de la muestra 2014 “sin efecto” y la 2017 “con efecto”, y se hicieron pruebas de chi-cuadrada. En todos los casos, los resultados no presentan diferencias significativas. Es decir, los porcentajes en la muestra “sin efecto” y “con efecto” son muy similares. La edad también es consistente en el movimiento de 3 años en los rangos. No se presentan datos ausentes.

Con esto se concluye que los descriptivos de las muestras son comparables y no surgen elementos que pueda afectar en los resultados, más que la temporalidad en el ecosistema.

6.3.5.2. Dimensionalidad, fiabilidad y validez de escalas

Se siguió el mismo proceso propuesto por Orozco-Gómez (2016) para el análisis de la dimensionalidad, fiabilidad y validez de las escalas de la muestra 2017 “con efecto”. Los paquetes estadísticos utilizados para la ejecución de las técnicas utilizadas fueron IBM SPSS *Stratistic* e IBM SPSS *Amos*, ambos en versión 22.

Dimensionalidad

Se hicieron pruebas de multidimensionalidad y unidimensionalidad para la muestra 2017 “con efecto”. Los resultados muestran escalas más consistentes y mejor agrupadas en la base de datos 2017 “con efecto”. Se muestran los resultados de ambas pruebas.

En la multidimensioanlidad de los ítems: SN1, SN2, SN3, IE1, IE2, IE3, IE4, AT1, AT2, AT3, SE01, SE02, SE03, SE04 y SE05 se obtiene la medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) con un resultado de 0,914 y una Chi-cuadrada de 3255,34. Siendo la varianza total de 82,73%. En el caso de los ítems: IECon1, IECon2, IECon3, IEAut1, IEAut2, IEAut3, IEAut4, IEAut5, IEMot1, IEMot2, IEMot3, IEMot4, IEEmp1, IEEmpt2, IEEmpt3, IEEmpt4, IEEmpt5, IEHso1, IEHso2, IEHso3, IEHso4, IEHso5, IEHso6, IEHso7, IEHso8 el KMO es de 0,894 y la Chi-cuadrada es de 3104,30. La varianza total es de 64,10%.

En la unidimensionalidad de los ítems de NS (SN1, SN2, SN3) fue con KMO de 0,634, de *intención emprendedora* (IE1, IE2, IE3, IE4) fue con KMO de 0,831, de la *actitud* (AT1, AT2, AT3) fue con KMO de 0,774, y de la *autoeficacia* (SE01, SE02, SE03, SE04, SE05) con KMO de 0,829. Las pruebas de esfericidad de Barlett son altamente significativas ($p<0,001$). En el caso de los ítems de *conciencia de uno mismo* (IECon1, IECon2, IECon3) fue con KMO de 0,654, de *autorregulación* (IEAut1, IEAut2, IEAut3, IEAut4, IEAut5) fue con KMO de 0,720, de *motivación* (IEMot1, IEMot2, IEMot3, IEMot4) fue con KMO de 0,773, de *empatía* (IEEmp1, IEEmpt2, IEEmpt3, IEEmpt4, IEEmpt5) fue con KMO de 0,835, y de *habilidades sociales* (IEHso1, IEHso2, IEHso3, IEHso4, IEHso5, IEHso6, IEHso7, IEHso8) fue con KMO de 0,878. En todos los casos las pruebas de esfericidad de Barlett son altamente significativas ($p<0,001$). De manera general, las escalas cumplen con la validez del constructo y su dimensionalidad.

Fiabilidad

Se calculó el alfa de Cronbach de los 15 ítems que conforman el constructo general de la TPB. El valor obtenido de la escala total de intención emprendedora fue de 0,949, avalando la fiabilidad global de la escala por ser superior a 0,7. De igual manera, cada sub-escala mostró valores superiores a 0,7, a continuación, se da el resumen para cada una.

Dentro del modelo de la TPB, el alfa de Cronbach para la escala de *intención emprendedora* es de 0,934, para la escala de *actitud* es de 0,950, para la *NS* es de 0,827, y para la *autoeficacia* es de 0,932. En lo correspondiente a las competencias emocionales, el alfa de Cronbach para la escala de *conciencia de uno mismo* es de 0,767, para *autorregulación* es de 0,771, para *motivación* es de 0,795, para *empatía* es de 0,820 y para las *habilidades sociales* es de 0,912.

Adicionalmente se calculó la fiabilidad interna de la escala y subescalas de la intención emprendedora y de las competencias emocionales. Para ambas escalas se dividió la muestra al azar en dos mitades y se calcularon sus respectivos valores de alfa de Cronbach para cada dimensión. Los resultados indican un alto grado de fiabilidad interna al obtener valores alfa

superiores a 0,7 en todas las escalas y subescalas. En conclusión, si se cumple con la fiabilidad de las escalas y subescalas.

Validez de constructo

Los resultados del CFA aplico a la escala de intención emprendedora y competencias emocionales para la escala integrada de la muestra 2017 "con efecto", calculada mediante el programa AMOS, muestra medidas de bondad de ajuste aceptables. De acuerdo con la muestra, se identificaron los valores necesarios para la validación de constructo. El estadístico Chi-cuadrado es de 714,796, significativo al nivel de 0,01; mientras que el CMIN/df = 1,756. El CMIN/df cumple por ser menor que 2. Además, el RMSEA es de 0,059, el GFI de 0,825 y el CFI de 0,94. Además, los AVE que corresponden a los constructos son superiores a 0,5, cumpliendo con la validez discriminante. En conclusión, se cumple con la validez de constructo.

6.3.5.3. Invariabilidad del modelo de medida

Para probar la Hipótesis H7, se utilizó un enfoque de comparación de grupo, dado que el constructo de intención emprendedora no varía en las dos submuestras compuestas de 2014 "sin efecto" y 2017 "con efecto" de ecosistema emprendedor universitario. Se comprobó la fiabilidad y validez del modelo de medida, por lo que es necesario revisar su invariabilidad al comparar los dos grupos (Hair et al., 2010). Con esto se verificó la invariabilidad (Steenkamp y Baumgartner, 1998) y el ajuste del modelo de medida y del ajuste del modelo estructural. Es relevante demostrar que los valores del modelo de medida son adecuados para cada uno de los grupos a analizar, de lo contrario las conclusiones pueden ser erróneas (Horn, 1991). Se hizo el análisis factorial confirmatora para cada grupo. Los resultados se muestran en la tabla 40, que asegura que el modelo de medida tiene un buen ajuste en cada muestra. No se presentan diferencias significativas en el modelo de medida entre las muestras 2014 "sin efecto" y 2017 "con efecto" (RMSEA<0,05, CFI y NNFI >0,9).

Tabla 40. Invariabilidad del modelo de medida. Grupos por muestras en el tiempo

Modelo	χ^2	*g.l.*	*p*	*χ2/g.l.*	*RMSEA*	*NNFI*	*CFI*	$\Delta\chi^2$	*Δg.l.*	*p*
Solución simple por grupo										
2014 "sin efecto" n=888	1186,573	407	0	2,915	0,046	0,940	0,948			
2017 "con efecto" n=217	714,796	407	0	1,756	0,059	0,931	0,940			
Invariabilidad del modelo de medida										
Sin restricciones	1902,566	814	0	2,337	0,035	0,938	0,946			
Carga factorial igual- Medición	1931,009	836	0	2,310	0,034	0,939	0,945	28,44	22	0,16
Carga factorial igual- Estructurados	2139,449	871	0	2,456	0,036	0,932	0,937	236,9	57	0

Fuente: Elaboración propia

Se verifica el efecto moderador de la permanencia en el tiempo en un ecosistema emprendedor universitario como variable que predice la *intención emprendedora*, comparando los coeficientes de trayectoria que se obtuvieron después de ejecutar el modelo por separado para cada submuestra. Esto es, el siguiente paso consistió en revisar que la estructura factorial (número de factores) fuera la misma en las submuestras. Es decir, formas equivalentes, estructura factorial o configuración de la invarianza. El método se llevó a cabo a través de una estimación multigrupo utilizando el programa AMOS 22. Este proceso se ejecutó conforme a Jaccard y Wan (1996), en el que se realizó una estimación multigrupo sin imponer restricciones, así como el ajuste del mismo.

Se revisó que el valor del estadístico Chi cuadrada y los grados de libertad son la suma de los previamente obtenidos (ver tabla 40) y, la prueba Chi cuadrada sigue siendo significativa, el resto de los indicadores muestran que es razonable asumir que la estructura factorial es la misma en las muestras (RMSEA = 0,034, CFI=0,945, NNFI=0,939).

A continuación, se impuso la restricción de que los coeficientes de regresión sean iguales en cada una de las dos muestras para revisar la invarianza de las cargas factoriales. Esto implica que los constructos analizados en el estudio fueron medidos de la misma manera en ambas muestras. Se hizo una comparación del valor de Chi cuadrada del modelo sin restricciones y el de cargas factoriales iguales. Para la muestra 2014 “sin efecto” y la muestra 2017 “con efecto” de ecosistema emprendedor universitario, la diferencia del valor de Chi cuadrada fue de 28,44 (Δg.l.=22) y no fue significativa ($p>0,05$). Estos resultados muestran que al imponer la restricción de que las cargas factoriales sean iguales entre los grupos, no se deteriora el

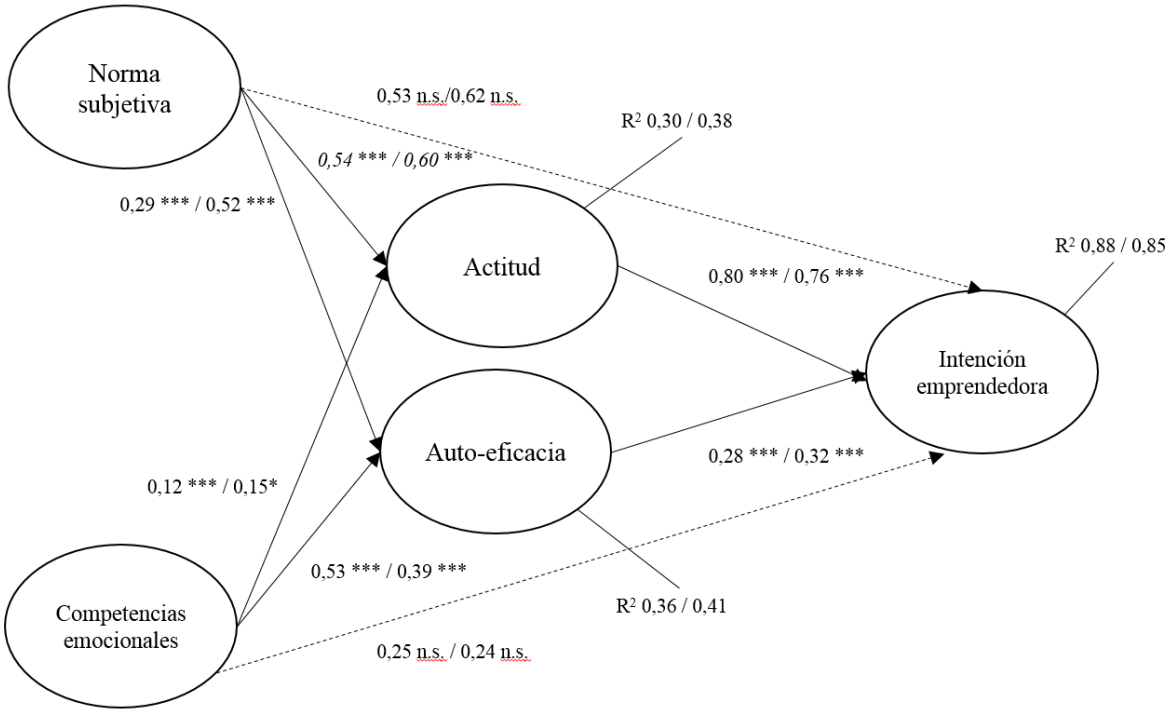
ajuste del modelo de medida. Se llega entonces a la conclusión de que no existe variación en la forma de medir los constructos en ambos grupos.

6.3.5.4. Modelo de ecuaciones estructurales

Una vez establecida la fiabilidad de los indicadores, garantizando así la equivalencia en el modelo de medición y los parámetros estructurales, se comparan las cargas estructurales.

Con respecto a las estimaciones de parámetros estandarizadas (ver figura 37), el efecto de la NS sobre la autoeficacia es diferente en las muestras sin el efecto que con el efecto de tener un tiempo en un ecosistema emprendedor universitario (0,29 / 0,52); asimismo, los efectos de la NS a la actitud son más similares, aunque hay un aumento en el efecto en la muestra tomada después de durar un tiempo en el ecosistema (0,54 / 0,60), mientras que los valores de la NS a la intención emprendedora tienen algunas diferencias para ambos tipos de muestra, pero no son significativas (0,53n.s./ 0,62n.s.). Estos resultados sugieren que los estudiantes que están sin efecto y con efecto de un ecosistema emprendedor universitario, perciben un aumento en la aprobación de su grupo de referencia con respecto a su actitud positiva, pero quizás los universitarios consideren sentirse menos seguros con su capacidad para convertirse en emprendedor.

Figura 37. Coeficientes de trayectoria reportado para subgrupos 2014 "sin efecto" / 2017 "con efecto" N- sin efecto = 888 / N-con efecto = 217.



*p<0,50, **p<0,01, ***p<0,001

Fuente: Elaboración propia

El efecto de las competencias emocionales sobre la actitud (0,12 / 0,15 * p<0,50) es más significativo para los universitarios sin efecto del tiempo de permanecer en un ecosistema emprendedor universitario; conforme más tiempo de permanencia, la significancia de las competencias emocionales a la actitud disminuye en porcentaje y el cambio de valor, aunque aumenta un poco, es mínimo.

La autoeficacia (0,53/0,39) es claramente más fuerte en la muestra sin efecto de ecosistema emprendedor universitario, que para la muestra con efecto, pero sigue siendo no significativo para la intención emprendedora (0,25ns / 0,24ns).

Estos resultados sugieren que las competencias emocionales siguen permaneciendo a través del tiempo, pero el efecto es menos significativo para una actitud positiva al emprendimiento y que contribuyen en menor medida en sus capacidades para ser empresarios, afectando menos en la variable.

Los resultados muestran que la intención emprendedora está significativamente influenciada por la actitud, con un efecto intenso para ambas muestras (0,80 /0,76), aunque disminuye un poco a través del tiempo; por el contrario, los jóvenes que tienen efecto de ecosistema emprendedor universitario sienten un poco de mayor confianza en sus habilidades para convertirse en emprendedores que el estar sin efecto de ecosistema emprendedor universitario (0,28/0,32).

Todos los efectos en este multigrupo sin efecto y con efecto de ecosistema emprendedor universitario fueron de $p<0,001$, excepto el efecto de las competencias emocionales hacía la actitud al permanecer en el tiempo en un ecosistema emprendedor universitario ($p<0,05$).

A partir de los resultados obtenidos en los análisis estadísticos llevados a cabo, en la tabla 41 se resume la aceptación o rechazo de las diferentes hipótesis que conforman el modelo propuesto.

Tabla 41. Aceptación o rechazo de hipótesis planteadas

Hipótesis	Relación	Aceptación o rechazo
$H1_a$	La NS tiene una influencia directa y positiva sobre la autoeficacia en el reconocimiento de oportunidades entre universitarios.	Soportada
$H1_b$	La NS tiene una influencia directa y positiva a la actitud hacía el emprendimiento entre los universitarios.	Soportada
$H1_c$	La NS tiene una influencia directa y positiva a la intención emprendedora de los universitarios.	No soportada

$H2_a$	La actitud hacia el emprendimiento entre los universitarios afecta de manera directa y positiva a la intención emprendedora.	Soportada
$H2_b$	La autoeficacia, en el reconocimiento de oportunidades, tiene una influencia directa y positiva sobre la intención emprendedora entre los universitarios.	Soportada
H3	Las competencias emocionales afectan directa y positivamente a la intención emprendedora.	No soportada
H4	Las competencias emocionales afectan de manera directa y positiva a la actitud hacía el emprendimiento.	Soportada
H5	Las competencias emocionales afectan directa y positivamente a la autoeficacia emprendedora.	Soportada
H6	La influencia positiva de las competencias emocionales en la actitud, la autoeficacia e intención emprendedora es diferente según el tipo de ecosistema emprendedor universitario: universidad privada y universidad pública.	Soportada
H7	La influencia de las competencias emocionales sobre la actitud, la autoeficacia y la intención emprendedora es diferente cuando se ha permanecido durante un tiempo en un ecosistema emprendedor universitario.	Soportada

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 7

Conclusiones

De acuerdo con las Proyecciones del World Economic Forum para 2017, los países considerados como economías de mercados emergentes y en desarrollo presentan perspectivas de crecimiento que empeoran marginalmente conforme a lo que se esperaba de ellos. En particular, en la agenda de 2017, en este grupo de países las proyecciones a corto plazo están afectando a economías grandes, entre las que destacan Brasil, India y México. Nos encontramos también con una Latinoamérica, como región, cuyos resultados macroeconómicos están en situación crítica, de acuerdo con el último informe del Reporte Anual Macroeconómico de América Latina y el Caribe para el 2016 del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). No se espera que la recuperación económica pueda presentarse hasta el 2020. Así, la región aún tiene mucho que trabajar para crecer. Por otro lado, en su mayoría Latinoamérica comparte un mismo idioma y práctica, en un gran porcentaje, una misma religión. Posiblemente sea una de las regiones del mundo más uniformes. Sin embargo, las diferencias culturales con otras regiones pueden llegar a ser incomprendidas. Aun así, lo que queda claro es que es una región con empuje y que lucha constantemente para sobrevivir a los embates de la pobreza y la desigualdad. Esto lo indican los estudios del BID, la OCDE y el Grupo del Banco Mundial, que están en constante medición de las diferentes variables en la región.

Por otro lado, encontramos que los ecosistemas emprendedores son una nueva manera de pensar a nivel macro, meso y en lo individual. Se está hablando de economías emprendedoras que mueven áreas geográficas importantes, pero también se ven cambios en lo individual. Un ejemplo de admiración en el tema, y que se puede considerar como el primero, es el desarrollado en el Silicon Valley. Esta región de los Estados Unidos se ha caracterizado por el desarrollo importante de empresas nacientes en el ámbito tecnológico (software principalmente), universidades de renombre, financiamientos de capitales de alto riesgo, capital relacional y activaciones en toda la región. Otro de los ecosistemas más destacados y que ha surgido después de este primero es el de Silicon Wadi en Tel Aviv, y detrás de estos

está el Reino Unido y Alemania con movimientos interesantes en sus propios modelos (Bustillo, 2016). Esto ha provocado que a nivel internacional se observe lo que está pasando y como se pueden replicar elementos de este ecosistema en otros contextos. Muchos países y regiones buscan emular ecosistemas parecidos y esto es un tema de estudio para poder hacer crecer sus regiones. A nivel internacional han estado creciendo nuevas regiones, además de la ya mencionada, con sus propias características que los vuelven nuevos ecosistemas emprendedores.

El emprendimiento se ha convertido en una temática que ha llamado la atención no solo a nivel individual, sino a distintos niveles. El Reporte especial del GEM sobre la perspectiva del emprendimiento en jóvenes (Schøtt et al., 2015) menciona que el desempleo juvenil y el subempleo en este grupo de edad es una preocupación relevante tanto en las economías desarrolladas como para las que están en desarrollo. De esta manera, se torna en un desafío, con una responsabilidad dirigida a los políticos, empresarios y líderes de la sociedad civil, el fomentar la actividad emprendedora de una manera innovadora y eficaz entre los jóvenes, con el fin de incorporarlos al mercado de trabajo y aprovechar su potencia para contribuir al desarrollo económico en las regiones.

Este panorama, junto a los análisis, resultados y discusiones de esta investigación nos llevan a considerar profundas reflexiones. Sabemos que los impactos que los ecosistemas emprendedores generan en sus entornos pueden ser vistos desde dos dimensiones: la perspectiva económica y la perspectiva social. En la dimensión económica, nuestras posibles contribuciones en esta tesis pueden apoyar el crecimiento económico de las empresas, regiones y países, ya que puede darse una generación de productos y servicios de mayor calidad, en tanto que el emprendimiento de alta tecnología tiene mayores oportunidades de generarse, y en consecuencia, habrá mejores resultados para los ecosistemas emprendedores porque hay mayor probabilidad de generación de empleo y altos salarios.

En la dimensión social, en un espectro cualitativo este tipo de investigaciones contribuyen en alguno de los aspectos de un ecosistema emprendedor, pudiendo repercutir en áreas como las políticas públicas, la cultura y hasta cambios en el currículo de las instituciones

educativas. A continuación, se presenta un planteamiento relevante en el marco de estas dimensiones.

- ***Dimensión económica***

Esta es un área de importancia tanto en las regiones, como en la cartera de los individuos. El desarrollo económico a través de nuestra historia como humanidad es una de las principales provocadoras de revoluciones históricas y civiles. Por la importancia de esta perspectiva consideramos que los ecosistemas emprendedores generan impacto en tres elementos fundamentales en esta área.

Desarrollo económico. Cuando hablamos de desarrollo económico, estamos hablando de tasas de crecimiento. Por ejemplo, en 1999 se hizo un estudio que demostró que analizando tres países con diferente actividad emprendedora (AE), se dieron resultados que señalan que en donde había mayor nivel de AE, también se daba un más alto promedio de crecimiento de producto interno bruto, así como también los niveles más altos de empleo (Hallam et al., 2014; Hardy, 1999). Otro de los resultados encontrado bajo este elemento es que el impacto económico del emprendimiento de alta tecnología es mucho más alto que el balance de la iniciativa empresarial en el sector privado (Hathaway, 2012; Preto, Baptista y Lima, 2009). Así, encontramos que los gobiernos y las organizaciones privadas centradas en el desarrollo económico están cada vez más interesadas en fomentar los negocios emprendedores, especialmente las empresas de base tecnológica; de esta manera, los emprendedores pueden obtener grandes beneficios y continuamente expandir su riqueza (De Nardi, Doctor y Krane, 2007). Crecer el número de este tipo de empresarios debe vincularse a un aumento en los beneficios, la creación de riqueza y el crecimiento económico (Luke, Verreynne y Kearins, 2007). Por esto, consideramos relevante fomentar el aumento de la autoeficacia en jóvenes, para permitir la generación de este tipo de emprendimientos de base tecnológica. Las economías deben trabajar para que la población pueda inclinarse a este tipo de emprendimientos que tantos beneficios traen a las economías.

Generación de empleo. Este tema es de gran importancia para los países, que constantemente tienen a la tasa de empleo como uno de los referentes económicos de crecimiento. También, es un factor importante si lo observamos a nivel meso o individual. Las universidades y los individuos tienen entre sus objetivos como garantizar empleabilidad o cómo lograr mejores metas en actividades laborales. Los economistas creen que la actividad emprendedora es fundamental para el progreso económico, porque los emprendedores crean nuevas empresas y, a su vez, nuevas empresas crean nuevos puestos de trabajo (Drucker, 1999; Hallam et al., 2014; Malecki, 1997; Nijkamp, 2003; Quadrini, 2000;). De acuerdo con Hathaway (2013), el sector de la alta tecnología es conformado por industrias con un alto porcentaje de empleados de los campos de STEM (por sus siglas en inglés son disciplinas académicas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas). Y con esto podemos tomar las siguientes palabras de Hathaway (2012, p. 5): "Desde que se llegó al final de la caída de las puntocom a principios de 2004, el crecimiento del empleo en las industrias de alta tecnología superó el crecimiento del empleo en todo el sector privado en una proporción de tres a uno". Estos trabajos, en la alta tecnología, también reciben salarios más altos en comparación con los trabajadores de otros sectores. Esto crea un efecto multiplicador: la creación de cada trabajo de alta tecnología se asocia con la creación de cuatro puestos de trabajo adicionales en la economía local, lo que se traduce en que es tres veces más grande que el efecto multiplicador de empleos de manufactura (Hallam et al., 2014). Además, se estima que los jóvenes con espíritu emprendedor en todo el mundo, 63 millones de jóvenes emprendedores de acuerdo al informe 2011 del *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM), esperan cada uno contratar al menos cinco empleados durante los próximos cinco años (Kelley, Singer, y Herrington, 2012). Nuestras contribuciones en esta investigación pueden tener un impacto en este factor y, por ello, esta temática debe seguir siendo una preocupación para la investigación, los gobiernos y las propias universidades. El empleo dignifica al ser humano.

Productos y servicios de mayor calidad. Los ecosistemas emprendedores también fomentan a que se genere una mayor productividad, en donde el pensamiento y el comportamiento emprendedor permiten ayudar a crear ventajas competitivas a través de la diferenciación de las empresas (Hitt, Ireland, Camp y Sexton, 2001). Otro de los beneficios del pensamiento de emprendimiento tecnológico es que incluye la introducción de nuevos

productos y servicios innovadores en el mercado con un mayor valor para los consumidores, o crea mercados completamente nuevos (Kelley, Singer y Herrington, 2012). La educación que contribuya al espíritu emprendedor y la generación de empresas de base tecnológica debe ser una prioridad en las agendas de los gobiernos y todas aquellas organizaciones que agrupen a los países. Productos y servicios de mejor calidad, generan también mejor calidad de vida en las naciones.

- ***Dimensión social***

Como individuos, somos seres que conformamos comunidades. Estar en sociedad nos hace pertenecer a uno u otro grupo. Estos grupos pueden ser a nivel local, regional o en países. Estar en sociedad nos hace tomar determinadas decisiones en nuestra vida, que nos pueden llevar a decidir en donde estudiar, en donde vivir y hasta como se quiere vivir. Por ello, consideramos tres elementos particulares en los cuales nuestras conclusiones deberían conducir a observar una llamada para el bienestar de las sociedades y, finalmente, del ser humano.

Políticas Públicas. Las regiones y las instituciones desarrollan marcos regulatorios para moverse de acuerdo con las áreas de importancia que quieran potenciar. Por esto, teniendo en cuenta la ideología de la sociedad emprendedora, se sugiere que con un enfoque político mucho más amplio pueden darse resultados más eficaces y, particularmente, se puede reorientar a todas las instituciones para promover el comportamiento emprendedor (Stam y Nooteboom, 2011; Hechavarria e Ingram, 2014). Este tema es de vital importancia porque pone de relieve los cambios regulatorios que se pueden dar en un sistema emprendedor y la necesidad de desarrollar una política para hacer frente a los desafíos complejos a los que se enfrentan los emprendedores (Hechavarría e Ingram, 2014), y más si hablamos de los emprendedores más jóvenes. Dentro de estos elementos complejos que vive el emprendedor, se requiere de un entorno dinámico y flexible para desarrollarse; de ahí la importancia de los cambios en los marcos regulatorios para romper con la burocracia de los procesos en la iniciativa emprendedora. Uno de estos procesos complejos a los que se puede enfrentar un emprendedor es en la puesta en marcha de su iniciativa, en donde a mayor velocidad se pueda

dar la creación de la empresa y poner en marcha las instalaciones que se requiera, más rápido se darán los factores clave para el éxito de la iniciativa (Arruda et al., 2013). De ahí que el tener políticas flexibles fomentará y permitirá que los jóvenes vean al emprendimiento como una opción de carrera, y en donde quizá los jóvenes se sientan más seguros de tomar este camino.

Cultura. Este elemento es importante para en el desarrollo de las sociedades. Los ecosistemas emprendedores también provocan impactos en la vida propia de quienes estén involucrados en estos entornos. Las sociedades necesitan estimular las normas culturales que valoran la actividad de riesgo para poder ser competitivos. Pero también fomentar valores culturales que sean la base de una sociedad emprendedora. Dentro de estos valores están la actitud positiva hacía los emprendedores, la actitud con respecto al riesgo y el deseo de la propiedad del negocio (Ahmad y Hoffman, 2008; Hechavarria e Ingram, 2014). Así lograremos llegar al objetivo de ser una sociedad emprendedora, la cual promueva la capacidad y el deseo de la población para apropiarse y generar actividad emprendedora. También, dentro de las culturas emprendedoras se pueden observar otras actitudes y percepciones de los individuos con relación al entorno empresarial de cada país. El análisis de la edición 2012 del GEM relaciona las actitudes y percepciones de los individuos con el entorno empresarial de cada país. Algunos de los resultados que se observan es que las oportunidades empresariales, el entrenamiento y el miedo al fracaso son percibidos de manera diferente entre los países encuestados y, en consecuencia, afectan de manera diferente al desarrollo emprendedor. Un ejemplo en el contexto latinoamericano es el caso de Brasil, en el que el 89% de los encuestados percibieron al emprendimiento como una buena elección de carrera; mientras que solo el 56% de los mexicanos coincide en este punto (México fue el último en la lista de la encuesta de ese año). Para que estas sociedades se fortalezcan, el papel de la educación en emprendimiento apunta como una de las opciones que ayudaran a que las competencias que se necesitan se fortalezcan. Trabajar en las competencias cognitivas, en donde también incluimos competencias de conocimientos o áreas técnicas, así como fomentar las emocionales, permitirán tener poblaciones mejor preparadas que los lleven a sentirse seguros, con mejor actitud y quizá mejor liderazgo personal. En este sentido, creemos que la educación en emprendimiento apoya a la cultura y consideramos que es un camino de

largo plazo en donde quizá el trabajar estas competencias debe empezar inclusive desde etapas tempranas en la educación prescolar.

Universidad y cambios en los currículos de las instituciones educativas. La educación es un elemento fundamental en el desarrollo de las sociedades. En esta revolución de la educación en el emprendimiento, nuestro estudio puede alcanzar conclusiones que impacten en la dimensión social en que las instituciones educativas están inmersas. Esta investigación, aunque es a nivel universitario, sus conclusiones pueden tener impacto en todos los niveles educativos.

Las universidades que están implicadas en el desarrollo de programas de formación emprendedora deben considerar la formación de las competencias que se consideran claves para emprender. Estas competencias por impulsar deben ver más allá de la formación del conocimiento y recursos necesarios para iniciar un negocio. Por ello, pretendemos poner de relieve el papel de las competencias emocionales, que han de enriquecer la educación que se ofrece. De acuerdo con lo que menciona Sánchez (2011), la inspiración es lo que da lugar a la actitud y la intención, y esto aumenta el interés de los estudiantes a probar una carrera empresarial.

En el tema de educación emprendedora es fundamental considerar las dimensiones de un ecosistema emprendedor y la calidad de los mismos. De acuerdo con el Reporte Global del GEM (Herrington y Kew, 2017), en su sección de entrevistas a expertos nacionales, ellos mencionan que, a nivel mundial, dentro de los ecosistemas emprendedores, la dimensión más débil es la educación en emprendimiento en las escuelas; es esta variable la que obtiene el promedio más bajo. Por ello, las contribuciones que podamos hacer a la educación en emprendimiento pueden impactar de manera positiva, no solo a México y la región, sino también a nivel mundial.

En otra dimensión, debemos considerar que en el Reporte Global del GEM 2016/2017 (Herrington y Kew, 2017) se reconoce que hay importantes agentes que juegan un rol crítico para facilitar la creación de ecosistemas emprendedores: la política, el sector privado, la

educación y la investigación. Por tanto, dentro de una visión sistémica, no podemos ver a estos agentes por separado, sino que su interrelación puede ser un círculo virtuoso que apoye a estas nuevas generaciones en el fortalecimiento de sus competencias.

Aunque sabemos que la educación y la investigación tienen una relación natural desde la perspectiva académica, quizá a nivel mundial aún existe una brecha entre estos dos agentes. Pero esta brecha es aún más grande en relación con la política y la iniciativa privada. Un ejemplo que está surgiendo para tratar de acortar la brecha, lo podemos ver en la misma región de estudio, en Guadalajara. A nivel nacional, la región es la única entidad federativa que tiene una Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología. Su contribución es reconocida por las iniciativas que genera en el estado para apoyos económicos, capacitaciones y foros o espacios que fomentan al emprendimiento. Esta misma Secretaría es la que apoya directamente al ITS Zapopan, que fue una de las universidades de las que se recogió información para los fines de esta investigación. Además, en las mismas instalaciones en que se encuentra esta Secretaría, también se encuentra la Cámara Industrial de Empresarios de Jalisco, por lo que muchas iniciativas que se están generando en el ecosistema tienen una gran interrelación. Este ejemplo muestra que las contribuciones que tengamos con esta investigación pueden permitir la generación de resultados significativos, considerando que se está dando la conexión que a nivel mundial el GEM nos dice que es débil (Harrington y Kew, 2017). Sin embargo, es de reconocer que todavía la educación y la investigación en la región tienen mucho que trabajar.

La mayor parte de la población acude a una universidad pública, universidades que están luchando para ofrecer mejores oportunidades a sus estudiantes. Un gran porcentaje de estos estudiantes es la primera generación que llega al nivel universitario, con el esfuerzo que esto conlleva. Las instituciones están obligadas a mejorar los entornos y la educación, sabiendo que todos estos jóvenes vienen con su propio bagaje de historia familiar, sus propias experiencias de superación de los obstáculos que se hayan presentado y presiones que pueden hacer que, aunque hayan llegado a la etapa universitaria, aún no reciban lo que necesitan para crecer de manera profesional y personal, lo que los puede llevar a decidir desertar. En este

sentido, las competencias emocionales juegan un papel muy importante, que los educadores tienen la obligación de desarrollar.

En la universidad privada, en este caso para el Tecnológico de Monterrey, la historia es distinta, en el sentido de que sus alumnos vienen con una trayectoria diferente. Gran parte de ellos provienen de condiciones mucho más favorables en la educación. En su mayoría, vienen de familias que han pasado los procesos universitarios de una educación básica e intermedia que seguramente fue privada, la cual en México en su mayoría es considerada de mejor calidad que la ofrecida a través del Estado. El bagaje de emociones de estos jóvenes viene con otro enfoque. Por ello, si se fortalecen las competencias emocionales para creer más en ellos mismos, quizás la posibilidad de emprendimientos de alta tecnología tenga mayores probabilidades de llevarse a cabo. En consecuencia, no solo se genera autoempleo, sino que, como hemos visto, podríamos hablar de generar de 5 a 7 empleos por cada uno de ellos en el corto plazo, por lo que fomentar este tipo de emprendimientos es fomentar la empleabilidad. Y lo mejor es que son emprendimientos con salarios mejor remunerados. La multiplicación de estos factores a nivel macroeconómico provocaría mejores resultados en bien de la sociedad.

Existe un modelo de cuádruple-hélice, según Herrington y Kew (2017), que juega un rol esencial para las naciones: la academia, el sector empresarial, gobierno y la sociedad civil. La recomendación que dan para el fortalecimiento de este modelo es que las instituciones educativas pueden equipar a las personas con las habilidades necesarias para aprovechar las oportunidades empresariales. Es así que, con esta investigación queremos contribuir en este papel esencial que se propone a las instituciones educativas.

La actividad emprendedora es una salida para la interacción de la percepción individual de una oportunidad y su capacidad (motivación y habilidades) para actuar, y es también una condición distintiva con respecto al ambiente en el cual el individuo se encuentra. Deberíamos resaltar los valores sociales del emprendimiento, en tanto que incluyen aspectos que pueden hacerlo percibir como una buena opción de carrera para todas estas generaciones de universitarios. Según Pérez-López, González-López y Rodríguez-Ariza (2016), las

instituciones deben reforzar el papel positivo del emprendedor en nuestra sociedad, fomentando las actitudes personales y sociales al emprendimiento. Por ello, recomendamos considerar los atributos individuales de esos valores, tomando en cuenta los factores:

- Demográficos: género, la edad, la locación geográfica, antecedentes familiares.
- Psicológicos: capacidades percibidas, las oportunidades percibidas, el miedo al fracaso, las competencias emocionales.
- Aspectos motivacionales: las necesidades versus la oportunidad, los movimientos que llevan a la mejora.

Con esta tesis doctoral consideramos que hemos contribuido al conocimiento al campo del emprendimiento y que contribuimos para que estos elementos sirvan de guía para la toma de decisiones, facilitando la creación de ecosistemas emprendedores universitarios que apoyen al emprendimiento y a los emprendedores. Así como la juventud es un botón que está abriendo sus pétalos a la luz del conocimiento, a la luz de querer conquistar el mundo, las instituciones de todos los ámbitos deben contribuir para que esa luz de la juventud logre la actividad más noble que tiene el ser humano, el trabajo, el cual nos dignifica como seres humanos.

7.1. Sobre la intención emprendedora y las competencias emocionales entre estudiantes universitarios

Dentro de la economía emprendedora, la universidad toma un lugar preponderante puesto que, si es considerada adecuadamente, aportará positivamente para que se den mejores resultados (Audretsch, Leyden y Link, 2013; Guerrero y Urbano, 2012;) y con importantes beneficios sociales (Feeters et al., 2010). Por esto, en esta tesis se consideró la pregunta que hace referencia a si la *intención emprendedora* entre estudiantes de diferentes ecosistemas emprendedores universitarios (universidad privada y universidad pública) es afectada con la propuesta teórica que planteamos. Los hallazgos encontrados corroboran nuestra visión de que las competencias emocionales son un factor significante en este diseño propuesto.

Schøtt, Kew y Chraghi (2015) mencionan que los jóvenes (18 años a 34 años) están viviendo un cambio histórico con respecto a tener una educación más extensa que lo que tiene la generación anterior. Los jóvenes de esta generación, además de tener el doble de educación que antes, muestran tener un vínculo positivo con la formación en la creación de empresas, y están presentando un comportamiento emprendedor en su quehacer diario. Es así como, en las últimas dos décadas, los programas académicos se han ido centrando en la capacidad emprendedora, la cual ha ido creciendo en varios países del mundo (Kuratko, 2016; Mentha, Zappe, Brannon, y Zhao, 2016; Solomon, Duffy, y Tarabishy, 2002). Además, se debe considerar que el 40% de estos jóvenes, a nivel mundial, está expuesto al contacto con un emprendedor en la etapa de creación de empresas (Schøtt et al., 2015). Por tanto, podríamos señalar que la capacitación y la exposición a ejemplos que puedan inspirar a los jóvenes es una realidad que se está dando como factor positivo. Estos cambios curriculares en las universidades con orientación a la capacidad emprendedora se están reforzando para desarrollar una mentalidad emprendedora entre los estudiantes y también se les está invitando a que vean como una opción de carrera el poder ser empresarios. Con esto, podemos observar que el espíritu emprendedor se está considerando una fuerza motriz para el crecimiento económico nacional y de innovación sistémica (Mehta et al., 2016).

El modelo central de esta investigación está basado en el análisis de como las competencias emocionales pueden influir en la intención de emprender de jóvenes universitarios que se encuentran en diferentes ecosistemas emprendedores universitarios. Con esto, se pueden abordar propuestas para el currículo universitario. Si bien actualmente se está trabajando en la educación en emprendimiento con mayor fuerza que en épocas anteriores, consideramos que debemos hacer una contribución para que este conocimiento sea mejor enfocado y con resultados de impacto. Al final, las instituciones tendrán egresados que contribuyan de manera positiva en la actividad emprendedora de las naciones.

En el informe de la OCDE del 2012, se señala el efecto positivo de la educación en la mejora de la intención emprendedora en la juventud entre los 18 y los 30 años en 27 países de Europa (OCDE, 2012); en este informe se ha demostrado que la educación y la formación emprendedora fomentan las aptitudes emprendedoras y empresariales de los estudiantes.

Los resultados obtenidos en esta tesis en relación a los factores cognitivos y la intención de emprender, son consistentes con los hallazgos previos y reflejan la influencia positiva de la actitud entre los estudiantes universitarios (Eagle et al., 2010; Iakovleva, Kolvereid, y Stephan, 2011; Karimi et al., 2016; Kautonen et al., 2013; Liñán y Chen, 2009) y de la autoeficacia sobre la intención de emprender (Barbosa et al., 2007; Eagle et al., 2010; McGee et al., 2009; Moriano et al., 2014). Tckachev y Kolvereid (1999) mencionan que los valores y normas pueden tener efectos positivos a la intención emprendedora por programas generados en la educación superior, como son los cursos en emprendimiento, la educación en la gestión de pequeñas empresas y los programas de redes de negocio. Adicionalmente nos encontramos con lo que Tsai, Chang y Peng (2014) mencionan de que la actitud emprendedora es afectada por la NS, como es la misma situación que se presentan en el modelo propuesto; mientras que por otro lado en contraste, los autores mencionan que existen efectos directos de la autoeficacia emprendedora sobre la intención, la cual decrece conforme la NS incrementa, pero en este estudio se demuestra que la NS incrementa su efecto sobre la autoeficacia, la cual inclusive aumenta su efecto sobre la intención emprendedora. Rauch y Hulsink (2015) encontraron que la educación emprendedora enfatiza el aumento de los antecedentes de la intención emprendedora y el comportamiento.

Así, se propone el modelo CIEU, un modelo teórico completo de la configuración de la intención emprendedora entre los estudiantes universitarios. Este modelo se trabajó en la ciudad de Guadalajara, Jalisco, México. Es de considerar que México, de acuerdo con Herrington y Kew (2016), está entre los países con mejores ecosistemas emprendedores de la región. Además, México está dentro de los tres países con las tasas más altas de emprendimiento por oportunidad (en línea con el promedio de economías basadas en la innovación), es muy alentador para México que tenga elevados niveles de actividad emprendedora en etapa temprana.

No se encontró evidencia de una relación directa entre las competencias emocionales y la intención emprendedora. Pero se encontró que el que un estudiante universitario tenga un cierto nivel de competencias emocionales, no necesariamente lo llevará al estudiante a

considerar el iniciar una empresa. Lo que sí se puede considerar es que, cuanto más fortalecidas sean las competencias emocionales, existirá mayor probabilidad de que estos jóvenes busquen al emprendimiento como una opción de carrera, debido a que los antecedentes cognitivos estarán mejorados y los encausará a una intención emprendedora.

En congruencia con Fernández-Pérez et al. (2017), también en esta investigación se encuentran hallazgos en la dualidad de toma de decisiones en las competencias emocionales, ya que se contrasta emoción versus cognición, suponiendo que estos procesos pueden ser contingentes y combinados, situación que está presente en los dos tipos de universidades que se tienen en Guadalajara. Fernández-Pérez et al. (2017) también encontraron que las competencias emocionales aportan atributos valiosos (por ejemplo, la flexibilidad cognitiva). Así, se deben considerar elementos que ayudan a los individuos a contrarrestar el sesgo cognitivo, el cual puede obstaculizar el reconocimiento de oportunidades, como es el exceso de confianza (De Carolis y Saparito, 2006; Simon y Shrader, 2012) y que desde la búsqueda de una explicación cognitiva también se buscan intentar entender la "intuición" que muchos empresarios e investigadores llegan a mencionar (Uygur, 2017).

Un elemento importante encontrado en los resultados de esta investigación está en congruencia con Schøtt et al. (2015), quienes comentan que esta generación de jóvenes, y sobre todo en el rango de los más jóvenes (18 años a 24 años), demuestran tener menor confianza en su capacidad para dirigir una empresa. Se demuestra que este grupo de estudiantes universitarios está recibiendo una alta formación escolar dirigida al emprendimiento, pero en los resultados demuestran tener una baja autoeficacia, lo que causa preocupaciones sobre la calidad de las empresas que crean y la formación emprendedora que están recibiendo. Así, conforme a los resultados de estudios del Reporte especial de la Juventud del GEM 2015, se observa que el rango de los más jóvenes son los que tienen las empresas más pequeñas en comparación a otros grupos de edad, en donde el 73% de estas empresas generadas son de autoempleo. Es decir, solo el dueño es el único que está generando su propio trabajo, lo que permite observar que, aunque hay generación de empleo, el impacto es bajo para el crecimiento económico y la creación de empleo en las naciones.

La autoeficacia se considera como el predictor más débil de la intención emprendedora entre los estudiantes mexicanos, lo que contrasta con la situación en otros países (Liñán y Chen, 2009). En este contexto, las características en cuestión deben ser cuidadosamente consideradas en el diseño de programas de formación emprendedora. Las instituciones deben buscar que el sentido de la autoeficacia de un individuo pueda ser edificado y fortalecido de diferentes maneras, tales como la experiencia de dominio (realización repetida de desempeño), experiencia vicaria y modelización (Bandura, 1997). Encontramos que la autoeficacia puede fomentarse mediante el desarrollo de la educación en emprendimiento (Sawyerr, Dong, Ozakaya y Emerson, 2016), pero considerando los elementos que encontramos en nuestros resultados.

En esta tesis también vemos que la educación para el espíritu emprendedor debe seguirse ofreciendo, con la tendencia que se ha dado a nivel mundial. Pero a esto sugerimos que deben ofrecerse elementos que permitan mejorar la autoeficacia de los jóvenes a través de las competencias emocionales, conforme a los resultados obtenidos, las cuales se observa que aportan resultados positivos. Es de considerar que, aunque las competencias emocionales no afectan directamente a la intención de emprender, sí hay un efecto indirecto que puede permitir que la creación de propuestas emprendedoras pueda ser de mayor valor económico y con mayores probabilidades de generación empleo, esto debido al incremento en la confianza en sí mismos para los estudiantes universitarios. Es decir, el espíritu emprendedor debe mejorarse y enfocarse más estrechamente a fin de lograr una diferencia significativa en la intención emprendedora de los estudiantes (Bae et al., 2014).

Es relevante mencionar que Shutte et al. (2013) señalan que existe evidencia preliminar que sugiere que el entrenamiento en inteligencia emocional puede ser eficaz para aumentar las competencias que comprenden la inteligencia emocional. Además, el entrenamiento en inteligencia emocional puede tener el potencial de mejorar el funcionamiento en ámbitos como el trabajo, aspectos académicos, satisfacción con la vida, salud mental, salud física y las relaciones personales. Aún se requiere más investigación para tener más información sobre el efecto de la capacitación en el desarrollo de las competencias emocionales a través de la capacitación.

Nuestros hallazgos sugieren que es de vital importancia que las universidades no simplemente transmitan las habilidades y conocimientos empresariales que los estudiantes necesitan. Los jóvenes universitarios requieren que vivan los efectos de las emociones positivas del proceso emprendedor a través de las emociones y los elementos cognitivos (Baron, 2000), para poder alentar a las competencias emocionales que sustentan todos los esfuerzos personales exitosos (Sánchez, 2011).

7.2. Sobre el modelo multigrupo de la configuración en la intención emprendedora y las competencias emocionales entre estudiantes universitarios

En el estudio hecho entre los dos tipos de universidades en el análisis multigrupo, podemos observar que el modelo CIEU se comporta de manera diferente según el tipo de ecosistema emprendedor universitario que se está llevando la investigación. Conforme a Szerb et al. (2015), el ecosistema emprendedor es un sistema que asigna recursos que son incorporados en la vida diaria por los individuos, que son los que perciben las oportunidades y movilizan recursos para la búsqueda a un prueba y error de opciones, que son condicionadas por el nivel de sistema institucional y factores económicos. Así, podríamos decir que las universidades se encuentran en un cierto nivel y factores económicos que provocan que sus individuos puedan percibir oportunidades y recursos de maneras diferentes. La perspectiva de Regele y Neck (2012) señala que un verdadero ecosistema emprendedor es más que la historia y casos aislados: es la interacción de las personas, los papeles, las infraestructuras, organizaciones y eventos. Es decir, las universidades o instituciones deben verse como sistemas en los que interactúan diferentes factores de manera interrelacionada, lo que provoca que según sea el sistema y su configuración, los modelos pueden ser diferentes en sus resultados.

Una consideración que observamos en ambos tipos de universidades de manera general es que la autoeficacia es baja en comparación a la actitud. Por esto, se debe recomendar que las instituciones educativas busquen que los estudiantes tengan mayor confianza en sí mismos y en sus habilidades para que hagan una elección de carrera profesional con más fortaleza. Si se trabajan las competencias emocionales en los estudiantes, estos tendrán mayor confianza

en sí mismos. La autoeficacia, conforme a Schøtt et al. (2015), es el elemento que se observa más débil en los jóvenes de 18 a 24 años en las diferentes regiones de países estudiados en el GEM, incluidos los países de Latinoamérica y de Europa, independientemente del tipo de ecosistema emprendedor universitario en que se encuentren los jóvenes. Así que esta variable de la intención emprendedora es una preocupación mundial y que se corrobora con los resultados multigrupo de este estudio. De esta manera, las aportaciones que se hagan con estos resultados tienen un impacto significativo en la investigación científica.

Otra consideración observada está relacionada también al hallazgo de los resultados diferentes entre los tipos de universidades conforme a las competencias emocionales. Considerando que el estudio se hizo con estudiantes de nuevo ingreso a la universidad y que aún no reciben educación en emprendimiento constante en sus universidades, las diferencias principales pueden encontrarse más en aspectos demográficos y de antecedentes de los jóvenes. Esto se observó en ambos grupos, ya que hay efectos positivos hacía la actitud y la autoeficacia, pero con comportamiento diferente según el tipo de universidad. Encontramos que las competencias emocionales en la universidad privada son más altas hacía la autoeficacia con respecto a la universidad pública, siendo en este estudio una diferencia de 0,14 a favor de la universidad privada. Por otro lado, para la universidad pública, las competencias emocionales afectan 0,8 más en la actitud que con respecto a la universidad privada.

La reflexión que se obtiene de este análisis es que el aporte que se puede dar a la universidad en cuanto a temas de educación en emprendimiento y con acentuación en las competencias emocionales, está vinculado a que la educación debe configurarse conforme al tipo de ecosistema emprendedor universitario de acuerdo con el modelo MEEU, propuesto en el capítulo de ecosistemas emprendedores universitarios. Conforme a los hallazgos en el análisis multigrupo, según sea clasificada una universidad, los estudiantes que reciben estas instituciones tienen ciertas características demográficas y de antecedentes, que se mezclan con el propio entorno que cobija a las universidades por su propia manera de gestionarse. Conforme a lo que menciona Porter (2000), vemos que el rol de la universidad es una institución asociada en la que se ve el potencial de la universidad como un catalizador para

estimular la creación de un ecosistema emprendedor (Feeters, 2010). Esto es, la educación emprendedora a través de las instituciones educativas, se le debe considerar como un subecosistema, el cual está anidado dentro de los ecosistemas más amplios del emprendimiento (Regele y Neck, 2012). Por lo que, para que los estudiantes estén mejor preparados para una aportación económica y social a la sociedad, a través de su elección de carrera, las instituciones deben considerar que la educación en emprendimiento se debe abordar de diferente manera conforme sea el tipo de ecosistema universitario que tenga la universidad (Feeters et al., 2010; Graham, 2014; Hallam et al., 2014). Según sea el ecosistema emprendedor universitario, será la manera de abordar las experiencias, modelos a seguir, plan de estudios, currículo y preparación de las propias facultades. La manera de abordar las competencias emocionales podrá estar dirigida más hacia la actitud o la autoeficacia, según sea el tipo de universidad que se tenga y los resultados que se quieran lograr. Aunque en esta propuesta aún no se tiene una evidencia clara del tipo de acentuación que puede dar, sí encontramos evidencia de que la educación en emprendimiento con acentuación en competencias emocionales ejerce una influencia positiva en la intención emprendedora de los estudiantes, mejorando su actitud y su autoeficacia (Fernández-Pérez et al., 2017).

Adicionalmente, se llevó a cabo una revisión a detalle conforme al tipo de universidad. En el caso de la universidad privada, el Tecnológico de Monterrey, se clasificó en el modelo de ecosistema emprendedor universitario (U-BEE) basado en ecosistemas emprendedores tipo b (Feeters et al., 2010); la configuración de estos alumnos tiene antecedentes en que vemos que en su mayoría no son primera generación de universitarios y que la principal ocupación de los padres está relacionada al emprendimiento. Geldhof et al. (2014) mencionan que el capital social de los jóvenes con padres que tengan autoempleo sirve como modelo de conducta y proporciona conocimientos tácitos que promueven la búsqueda del autoempleo o la generación de emprendimiento en donde solo se tiene el empleo del propio dueño, como se da en gran porcentaje en Latinoamérica (78%) (Schøtt et al., 2015, p. 31). Existen otros estudios (Schmitt-Rodermund, 2004; Wang y Wong, 2004) que indican que el estatus emprendedor de los padres juega un rol importante en el desarrollo de intenciones emprendedoras en las generaciones más jóvenes, existiendo una correlación positiva entre

los padres emprendedores y el deseo de sus hijos por convertirse en emprendedores en su vida futura (Laspita, Breugst, Heblich y Patzelt, 2012), y esta propensión a ser emprendedor se ve reforzada especialmente cuando los padres son empresarios exitosos (Reynolds, Carter, Gartner y Greene, 2014). Por ello, en la universidad privada, la conclusión estaría enfocada a que, si la autoeficacia se refuerza a través de las competencias emocionales, estos jóvenes podrían no solo seguir en la generación de autoempleos, sino al sentir mayor confianza en sí mismos, podrán ser capaces de crear emprendimientos en donde la mayor aportación es generar emprendimiento de base tecnológica, que es el que permitiría generación de empleo y salarios dignos (Hathaway, 2012).

Por su parte, la universidad pública estudiada en esta investigación, puede ser clasificada en el modelo de ambientes apáticos o indiferentes; una de las características que tiene este tipo de modelo es que muchos de los estudiantes de este tipo de universidad son primera generación de universitarios en sus familias (Hallam et al., 2014), situación que podemos confirmar con los datos demográficos obtenidos. En la universidad pública de nuestro estudio, vemos que las competencias emocionales afectan a la actitud. La actitud tiene un efecto alto sobre la intención. Es entonces que, al observar las diferencias demográficas, y conforme al análisis de la literatura, podríamos concluir en una primera aproximación que cuando los estudiantes vienen de padres empresarios durante su etapa adolescente tienen una mayor actitud para la creación de empresas (Fellnhofer y Puumalainen, 2017). Este tipo de alumnos no tiene la experiencia de una figura emprendedora en el hogar, el emprendimiento es más atractivo para hijos de padres emprendedores que para hijos cuyos padres son empleados (Kuehn, 2008; Saeed et al., 2014), como es el caso para la mayoría de los jóvenes de la universidad pública. Es así como se recomienda que este tipo de universidades provoquen una mayor exposición a emprendedores exitosos de manera cercana en el aula, puesto que dentro del hogar no tienen oportunidad de observar. Con esto, la actitud de los jóvenes de la universidad pública los estaría llevando a tener una mayor afectación en la búsqueda de ver a la creación de empresas como una opción de elección de carrera.

Una afirmación que pudiéramos hacer es que, cuando los jóvenes tienen una configuración alta del constructo de la actitud, esto puede deberse a que tienen elementos demográficos y

de antecedentes familiares con mayor orientación emprendedora (educación, historia familiar, edad, si es local o foráneo), que provoca que las competencias emocionales tengan una mayor aportación a la autoeficacia. Por ejemplo, en el caso de la universidad privada los padres tienen mayor actividad emprendedora, lo que permite que los padres sean modelos de rol que son observados en casa y que aporta para la elección de la carrera que los hijos puedan querer (Bandura, 1986; Schröder y Schmitt-Rodermund, 2006). En cambio, en la universidad pública este tipo de elementos demográficos y de educación son diferentes a los de la universidad privada. Desde nuestra perspectiva, tendría que buscarse una educación emprendedora que pueda ofrecer elementos que aporten en los aspectos que ya tienen los alumnos de la universidad privada. Esto es, en la universidad pública es importante que los jóvenes puedan tener contacto con modelos de rol que pueda aportarles un ejemplo a seguir en sus vidas. Con esto, las competencias emocionales en la educación en emprendimiento deberán enfocarse a que en las universidades de ambientes apáticos (Hallam et al., 2014) puedan fortalecer la actitud de los estudiantes, que eventualmente puede llevarlos a la elección de ser emprendedores.

Finalmente, para ambos tipos de instituciones se podría sugerir abordar las competencias emocionales con ciertas adecuaciones para los mejores fines que las propias instituciones busquen para sus egresados. Esto aplicaría para saber cómo abordar las competencias emocionales, como los académicos deben considerar su impartición de clases en aula, así como las experiencias que se puedan dar en la educación en emprendimiento que las instituciones ofrezcan. Los cambios en el plan de estudios y el currículo, podrían ser contribuciones de mayor impacto para el estudio que estamos haciendo.

7.3. Sobre el modelo multigrupo de la configuración en la intención emprendedora y las competencias emocionales permaneciendo un tiempo en un ecosistema emprendedor

Llevar a cabo el estudio de la configuración de la intención emprendedora y las competencias emocionales en muestras en donde por un lado los individuos son alumnos, que no tienen mayor influencia del ecosistema, más que el proceso como tal para poder entrar a este; y por otro lado, estudiar una muestra que ya ha permanecido en promedio tres años dentro del

ecosistema, permite observar elementos significativos de lo que el sistema pueda este ejerciendo en los universitarios.

Particularmente la universidad privada, Tecnológico de Monterrey, en que hemos revisado el efecto de permanecer en un ecosistema emprendedor universitario, tiene un modelo de ecosistema plenamente marcado de U-BEE, de tal manera, que a nivel nacional es reconocida como una de las instituciones en la que el mismo gobierno reconoce sus aportaciones en el emprendimiento (Feeters et al., 2010) y que su fundación tuvo un marcado comienzo de influencia de empresarios (Elizondo, 1993). Por tanto, los alumnos de esta universidad, desde su proceso de admisión, tienen de preselección un tipo de perfil de jóvenes que está consciente de que están entrando a una universidad que fomenta el emprendimiento. Los efectos que se dieron en los resultados con una NS en la que, conforme transcurre el tiempo, tiene un mayor valor para el estudiante, puesto que los grupos de referencia que afectan en la motivación emprendedora individual puede llegar a proveer el apoyo y los recursos requeridos para empezar una empresa (Liñán y Santos, 2007). Esto impacta en este ecosistema emprendedor porque, desde que se entra a este contexto, los alumnos saben que tendrán una presión para generar proyectos emprendedores de manera obligatoria por la educación emprendedora que reciben. Y que, por tanto, la familia espera resultados, puesto que están invirtiendo en los estudiantes, tanto en su colegiatura, como en lo requerido para sus actividades académicas de connotación emprendedora.

Por tanto, en un contexto Latinoamericano, la influencia de la NS en los estudiantes espera algún resultado según la orientación de la educación que puedan estar dando a sus familiares. Esto lo corroboramos con lo que Varela y Jiménez (2001) trabajaron. Ellos hicieron un estudio longitudinal en que escogieron grupos de estudiantes que siguieron cinco programas distintos de emprendimiento en tres universidades colombianas. Los resultados de este estudio afirmaron que los alumnos obtuvieron indicadores de intención emprendedora y una posible orientación hacia una carrera empresarial como opción de vida.

Aunque en el modelo propuesto de CIEU la NS no tiene una influencia directa sobre la intención emprendedora, sí afecta de manera indirecta a estos resultados, confirmando lo que

Tsai et al. (2016) afirman sobre que la NS influye tanto en los efectos de la autoeficacia empresarial sobre la intención empresarial como en los roles mediadores de las actitudes hacia el espíritu emprendedor. Este efecto indirecto está soportado por lo que Manning (2009) menciona de la aprobación social, la cual se refiere a la medida en que la sociedad, en general, aprueba el compromiso en un comportamiento particular.

Los resultados que se presentaron en este segundo multigrupo también nos permiten observar que la autoeficacia crece hacia la intención. Las personas con altos niveles de confianza en sus habilidades para iniciar un negocio probablemente esperan que puedan establecer una empresa exitosa, y esta expectativa puede motivar su comportamiento con respecto al emprendimiento. Según esta lógica, la autoeficacia empresarial afecta positivamente la intención empresarial al generar una actitud positiva hacia el emprendimiento (Tsai et al., 2016). Y es aquí en donde podemos observar que a través del tiempo sobre los componentes de la TPB, las competencias emocionales aportan en mayor medida y con alta significancia más efecto sobre la autoeficacia que en la actitud, igual que el resultado del estudio post que hizo Fernández-Pérez (2017), en donde en sus resultados las competencias emocionales también afectaron en mayor medida a la autoeficacia que a la actitud.

Por ello, confirmamos que la universidad es la que facilita la dirección emprendedora a través de su contexto institucional que conduce a la actividad emprendedora (Guerrero et al., 2016). Viendo entonces que los ecosistemas emprendedores universitarios tienen un rol crucial en el desarrollo del capital humano, del capital del conocimiento y el capital emprendedor (Isenberg 2010; Mason y Brown, 2014) al estar dirigiendo y conduciendo las mejores herramientas para lograr la visión compartida que tiene la NS y los universitarios.

7.4. Sobre la configuración de la intención emprendedora en los universitarios mexicanos

Se considera que los resultados obtenidos de esta investigación constituyen una aportación a la literatura en diferentes áreas, pero con particular aportación en el tema de la intención emprendedora y como las emociones afectan en la intención de emprender, para la educación

en emprendimiento. Estas aportaciones se hacen desde la perspectiva de las competencias emocionales y también en los ecosistemas emprendedores.

El tema de competencias se está fortaleciendo más en los sistemas educativos, y se está estudiando desde diferentes enfoques, entre ellos el de las competencias emprendedoras (Sánchez, 2011; Sawyer et al., 2016). La definición de qué competencias y cómo abordarlas para los jóvenes está aún en discusión. El modelo de Ajzen (1991) del TPB sigue vigente en su estudio para poder encontrar los componentes que llevan a los individuos a la intención de emprender. Por ello, la parte cognitiva del modelo ha sido estudiada por diferentes autores con diferentes elementos.

Se han hecho algunos estudios de como las emociones afectan distintas fases del proceso emprendedor (Grichnik, Smeja y Welpe, 2010), y sobre como las emociones afectan al espíritu emprendedor (Doern y Goss, 2014; Welpe et al., 2012). Sin embargo, las aportaciones han sido escasas en la perspectiva de las competencias emocionales, en donde aún se está explorando como afectan en la educación en emprendimiento (Fernández-Pérez et al., 2017). Por ello, el estudio de la manera en que las competencias emocionales afectan a la intención de emprender, en contextos latinoamericanos, es una aportación en el tema.

También consideramos que estos hallazgos son una llamada de atención hacía la academia, puesto que abordar estas temáticas de las competencias emocionales en la educación en emprendimiento implica trabajar en el propio desarrollo de los académicos para que puedan llevarlas al aula. Sin embargo, aunque sí se han hecho algunos esfuerzos de preparar a profesores para niveles de primaria y secundaria (Garrido-Nataren y Gaeta-González, 2016), son pocas las investigaciones que se han hecho para nivel universitario.

En la temática de la intención emprendedora, también es una aportación que esta investigación se haga en México. Aunque las intenciones emprendedoras se han estudiado a nivel universitario en muchos países (Albania: Kume et al., 2013; China: Zhang et al., 2014, Peng et al., 2013; Croacia: Bilić et al., 2011; Emiratos Árabes Unidos: Ismail, 2015; España: Liñán, Rodríguez-Cohard y Rueda-Cantuche, 2011; Liñán y Chen, 2009; Estados Unidos:

Gibson et al., 2011, Gibson et al., 2014, Harris et al., 2008, Wurthmann, 2014; Grecia: Zampetakis, Kafetsios, Bouranta, Dewett y Moustakis, 2009; Malasia: Shariff y Saud, 2009, Ismail et al., 2013; Nigeria: Ekpe y Mat, 2012, y Omán: Varghese y Hassan, 2012), vemos que realmente es escasa la investigación que se ha hecho en este tema en contextos latinoamericanos. Es de destacar que en el reporte del GEM a nivel Global 2017-2018, presenta un índice sobre el espíritu emprendedor en los países. Los resultados para México son de un valor de -0,03 y lo ubica en la posición 28 de 54 países. Dentro de los países de Latinoamérica, México está presentando niveles bajos de espíritu emprendedor en comparación a otros, además de que el tipo de emprendiendo con el que se caracteriza en la región, para los jóvenes principalmente, es en temas de comercio al detalle. Es de destacar que Latinoamérica y el Caribe, a nivel mundial, presenta la tasa más alta de actividad emprendedora en el rango de los 18 a 24 años, que es justo la edad en que estos jóvenes están en la universidad y que este rango de edad, por tanto, es muy importante que se fortalezca en los componentes del espíritu emprendedor.

Terminamos mencionando que esta tesis estudió a las competencias emocionales en diferentes tipos de ecosistemas emprendedores universitarios, y como estas diferencias pueden aportar en el modelo de la intención emprendedora. Por tanto, también se está contribuyendo en la temática de ecosistemas emprendedores. Esto es de gran valor para todas las instituciones conforme al modelo de ecosistema emprendedor universitario en que se encuentren. Con ello, las universidades reconocerán valiosa esta investigación por los elementos a considerar para el diseño, implementación y evaluación de programas educativos que estén dirigidos a fortalecer la intención de emprender en sus estudiantes conforme a lo que las competencias emocionales pueden contribuir dentro de la educación emprendedora.

7.5. Limitaciones

Evidentemente, estas conclusiones se ven limitadas en su alcance por diversas circunstancias. La primera limitación es el instrumento de medida, puesto que está basado en percepciones subjetivas de los estudiantes encuestados. Existe evidencia empírica de que un encuestado informa de manera sistemática acerca de comportamientos y actitudes socialmente deseables y subestima socialmente los indeseables (Barnett, 1998; Tourangeu y Yan, 2007). Por eso se buscó que la encuesta fuera autoadministrada y así reducir el sesgo de deseabilidad social de preguntas que sean de alta sensibilidad (Krumpal, 2013). Además, se buscó que el participante fuera identificable para que pudiera completar la encuesta conforme a lo que sugiere Lelkes et al. (2012). Esto, basado en lo que hizo Price (1987), que demostró en un experimento que un participante que escribió su nombre en una hoja de instrucciones, estaba más atento a lo que estaba leyendo. Es de destacar que a los estudiantes se les mencionó que, aunque sí se pidió escribieran su nombre para asegurar el llenado de la encuesta, se notificó que la información proporcionada sería tratada con confidencialidad, lo que reduce el sesgo aun cuando las respuestas estén relacionadas a temas sensibles (Konrad y Linneehan, 1995).

Algunos investigadores han criticado la práctica del uso de estudiantes como muestra (Robinson et al., 1991). Sin embargo, el uso de este tipo de muestras es bastante común y conveniente en la investigación de iniciativas emprendedoras (Mueller y Thomas, 2001). Por otro lado, en la investigación sobre intenciones emprendedoras, los estudiantes no pueden ser sustitutos de manera adecuada para la población en general, debido a la falta de experiencia laboral y la madurez (Yordanova y Tarrazon, 2010). Analizar comportamientos en estudiantes universitarios tiene aspectos positivos y negativos (Zhang et al., 2015): muchas grandes empresas comenzaron cuando los fundadores eran estudiantes universitarios (por ejemplo, FedEx, Dell, Facebook); además, se ha fortalecido el tema de la educación en emprendimiento en los últimos años en las universidades. Por otro lado, aún sigue existiendo una gran población de estudiantes universitarios que no son emprendedores, lo que puede considerarse un hecho preocupante, y que además este estudio debería corroborarse en otros contextos.

7.6. Futuras líneas de investigación

Esta investigación permite ver en el horizonte diferentes futuras líneas de investigación. Tras este estudio se deriva la oportunidad de, por un lado, revisar la educación ofrecida por una institución y, por otra, pudiendo darse diferencias en su calidad, ver la efectividad de la manera en que las competencias emocionales pudieran ser abordadas, así como el tipo de capacitación que debería recibir el profesorado para poder hacer las aportaciones adecuadas al tema. El Informe 2015 de la Organización Internacional del Trabajo sobre el Empleo y las Perspectivas Sociales (WESO, por sus siglas en inglés) señala que el aumento del desempleo de los jóvenes se está produciendo a pesar de que cada vez más jóvenes adquieren títulos universitarios. La importancia de la educación para las demandas del mercado es, por tanto, un aspecto crucial de un programa eficaz de educación y desarrollo de competencias.

Dentro de esta tesis doctoral no se hicieron otros análisis que pudieran ser de impacto con respecto a aspectos demográficos. Si bien se hizo el análisis cualitativo de los mismos, no se hizo mayor profundización en el tema. Así, por ejemplo, el aspecto del género. Recordemos que en la universidad privada es mayor el porcentaje de estudiantes del género femenino; en el caso de la universidad pública el porcentaje más alto está en el género masculino. También, destaca el tema de si el universitario es local o foráneo. Las diferencias fueron relevantes en ambos tipos de universidades. Continuando en esta temática de aspectos demográficos como líneas de investigación futura, está también el tema de los antecedentes de la familia tanto de ocupación como de estudios. Esto pudiéndose hacer una subdivisión con respecto al padre y la madre.

De igual manera, es relevante seguir estudiando los efectos que las competencias emocionales tienen, en particular con el tema de la autoeficacia que, como ya se abordó, es la variable más débil que aparece en los reportes especiales de los jóvenes en el GEM (Schøtt et al., 2015). Para esto, se podría ampliar la investigación de ver como los factores individuales (conocimiento de uno mismo, autorregulación, motivación, empatía y las habilidades sociales) afectan particularmente para mejorar la autoeficacia. Además, que,

conforme a De Carolis y Saparito (2006), las competencias emocionales proporcionan atributos valiosos que ayudan a las personas a contrarrestar el sesgo cognitivo que puede obstaculizar el reconocimiento de oportunidades, como el exceso de confianza, la ilusión de control o la falta de representatividad.

También existe la oportunidad de poder explorar la influencia de las interacciones entre la emoción y la cognición con todas las variantes que se han mencionado en este apartado. Con ello se podría profundizar nuestra comprensión en los procesos cognitivo-emocionales de manera empírica. Así mismo, un estudio longitudinal más detallado podría permitir corroborar nuestros resultados.

Finalmente, seguir haciendo este estudio en diferentes contextos de ecosistemas emprendedores universitarios podría permitir corroborar que estos resultados se dan conforme al tipo de universidad o inclusive al contexto cultural.

Referencias

Acs, Z.J., y Amorós, J.E. (2008). Entrepreneurship and competitiveness dynamics in Latin America. *Small Business Economics,* 31 (3), 305-322.

Ahmad, N., y Hoffman, A. (2008). A Framework for Addressing and Measuring Entrepreneurship: *OECD Statistics Directorate Working Paper*. *STD/DOC (2008)*, 2.

Ahmetoglu, G., Leutner, F., y Chamorro-Premuzic, T. (2011). EQ-nomics: Understanding the relationship between individual differences in trait emotional intelligence and entrepreneurship. *Personality and Individual Differences*, *51*(8), 1028-1033.

Ajzen, I. (1982). On behaving in accordance with one's attitudes. En M. P. Zanna, E. T. Higgins, y C. P. Herman (Eds.), *Consistency in social behavior: The Ontario symposium*, vol. 2, pp. 3-15. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. En J. Kuhi, y J. Beckmann (Eds.), *Action-control: From cognition to behavior* (pp. 11-39). Berlin, Alemania: Springer.

Ajzen, I. (1987). Attitudes, traits, and actions: Dispositional prediction of behavior in personality and social psychology. *Advances in experimental social psychology*, *20 (1)*, 1-63.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *50*(2), 179-211.

Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27–58

Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned Behavior1. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4), 665-683.

Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned Behavior1. *Journal of Applied Social Psychology, 32*(4), 665-683.

Ajzen, I. (2006). Behavioral interventions based on the theory of planned behavior. *Journal of applied social psychology, 32*(4), 665-683. Recuperado de: https://pdfs.semanticscholar.org/0db4/8d03d5fe9076221727f540a82b2ac6db6ddf.pdf

Ajzen, I., y Fishbein, M. (1970). The prediction of behavior from attitudinal and normative variables. *Journal of Experimental Social Psychology, 6*(4), 466-487.

Ajzen, I., y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Engle-Wood-Cliffs, N.J., USA: Prentice-Hall.

Ajzen, I., y Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. *European Review of Social Psychology, 11*(1), 1–33.

Ajzen, I., y Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. *The handbook of attitudes*, *173*, 221.

Alaminos-Chica, A., y Castejón-Costa, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alicante: Marfil-Universidad de Alicante.

Albarracín, D., Johnson, B. T., Fishbein, M., y Muellerleile, P. A. (2001). Theories of reasoned action and planned behavior as models of condom use: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 127,* 142–161.

Aldás-Manzano, J., Lassala-Navarré, C., Ruíz-Mafé, C., y Sanz-Blas, S. (2011). Análisis de los factores determinantes de la lealtad hacia los servicios bancarios online. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, *14*(1), 26-39.

Alexei, T., y Kolvereid, L. (1999). Selfemployment intentions among Russian students. *Entrepreneurship and Regional Development*, 11(3), 269-271.

Allen, K., y Lieberman, M. (2010). University of Southern California. En Michael L. Getters, Patricia G. Greene, Mark P. Rice, y John Sibley Butler (Eds), *The Development of University-Based Entrepreneurship Ecosystems* (pp. 76-95). Cheltenham, Reino Unido: Edward Elgar.

Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 798-884). Worcester, MA: Clark University.

Alonso-Galicia, P. (2012). *La configuración de la intención emprendedora entre académicos responsables de proyectos de investigación en España: Un enfoque de género. (*Tesis Doctoral). Universidad de Cantabria, España. Recuperado de: https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1240/TesisPEAG.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Álvarez, G. (2011). El fin de la bonanza. La educación superior privada en la primera década del siglo XXI. *Reencuentro*, *60*, 10-29.

Anderson, J. C., y Gerbing, D. W. (1988). Structural Equation Modeling in Practice: A Review and Recommended Two-Step Approach. *Psychological Bulletin, 103*(3), 411-423.

Arés P. (2002). *Psicología de la Familia*. La Habana: Ciencias Sociales.

Armitage, C.J., y Conner, M. (1999). The theory of planned behaviour: Assessment of predictive validity and perceived control. *British Journal of Social Psychology, 38*(1), 35-54.

Armitage, C.J., y Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behaviour: A meta-analytic review. *The British Journal of Social Psychology, 40*(4), 471-499.

Armitage, C.J., Conner, M., Loach, J., y Willetts, D. (1999). Different perceptions of control: Applying an extended theory of planned behavior to legal and illegal drug use. *Basic & Applied Social Psychology, 21*(4), 301-316.

Arregle, J. L., Batjargal, B., Hitt, M. A., Webb, J. W., Miller, T., y Tsui, A. S. (2015). Family ties in entrepreneurs' social networks and new venture growth. *Entrepreneurship Theory and Practice, 39*(2), 313–344.

Arruda, C., Nogueira, V., y Costa, V. (2013). The Brazilian entrepreneurial ecosystem of startups: an analysis of entrepreneurship determinants in Brazil as seen from the OECD pillars. *Journal of Entrepreneurship and Innovation Management*, 2(3), 15-57.

Arvola, A., Vassallo, M., Dean, M., Lampila, P., Saba, A., Lähteenmäki, L., y Shepherd, R. (2008). Predicting intentions to purchase organic food: The role of affective and moral attitudes in the theory of planned behaviour. *Appetite, 50*(2–3), 443-454.

Audet, J. (2002). A Longitudinal Study of the Entrepreneurial Intentions of University Students. *Frontiers of Entrepreneurship Research.* Wellesley: Babson College.

Audretsch, D. B., Leyden, D. P., y Link, A. N. (2013). Regional appropriation of university-based knowledge and technology for economic development. *Economic Development Quarterly, 27*(1), 56-61.

Audretsch, D. B., y Thurik, A. R. (2004). A model of the entrepreneurial economy. *Papers on entrepreneurship, growth and public policy, No. 1204,* 1-17.

Autio, E. (2005). Global entrepreneurship monitor. *2005 Report on High-Expectation Entrepreneurship*.

Autio, E. (2007). *Global entrepreneurship monitor: 2007 global report on high-growth entrepreneurship*. Babson College.

Autio, E., Keeley, R. H., Klofsten, M., Parker, G. G. C., y Hay, M. (2001). Entrepreneurial intent among students in Scandinavia and in the USA. *Enterprise and Innovation Management Studies*, *2*(2), 145–160.

Awwad, M. S., y Ali, H. K. (2012). Emotional intelligence and entrepreneurial orientation. *Journal of Research in Marketing and Entrepreneurship*, *14*(1), 115.

Babakus, E., Ferguson, C. E., y Jöreskog, K. G. (1987). The Sensitivity of Confirmatory Maximun Likelihood Factor Analysis to Violations of Measurement Scale and Distributional Assumtions. *Journal of Marketing Research, 24*(2), 222-228.

Bae, T. J., Qian, S., Miao, C., y Fiet, J. O. (2014). The relationship between entrepreneurship education and entrepreneurial intentions: A meta-analytic review. *Entrepreneurship, Theory and Practice*, *2*(38), 217–254.

Bagozzi, R. P. (1992). The self-regulation of attitudes, intentions, and behavior. *Social psychology quarterly*, 178-204.

Bagozzi, R. P., y Yi, Y. (2012). Specification, Evaluation, and Interpretation of Structural Equation Models. *Journal of the Academy of Marketing Science, 40*(1), 8-34.

Bagozzi, R.P., y Warshaw, P.R. (1990). Trying to consume. *Journal of Consumer Research*, *17*(2), 127-140.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, *84*(2), 191.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive perspective.* Englewood Cliffs, NJ: Princeton-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freemann & Co.

Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in psychological science*, *9*(3), 75-78.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 1.

Bandura, A. (2011). The social and policy impact of Social Cognitive Theory. En M. M. Mark, S. I. Donaldson, y B. Campbell (eds.), *Social psychology and evaluation* (pp. 33-70). Nueva York, EUA: Guildford Press.

Bandura, A., y Cervone, D. (1986). Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *38*(1), 92-113.

Bandura, A., y Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of personality and social psychology*, *56*(5), 805.

Barbosa, S. D., Gerhardt, M. W., y Kickul, J. R. (2007). The role of cognitive style and risk preference on entrepreneurial self-efficacy and entrepreneurial intentions. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, *13*(4), 86–104.

Barnett, J. (1998). Sensitive questions and response effects: an evaluation. *Journal of Managerial Psychology*, *13*(1/2), 63-76.

Bar-On, R. (1997). *BarOn Emotional Quotient Inventory–Technical manual*. Toronto: Multi-Health System.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco, EUA: Jossey-Bass.

Bar-On, R., Tranel, D., Denburg, N. L., y Bechara, A. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Brain*, *126*(8), 1790-1800.

Baum, J. R., y Locke, E. A. (2004). The relationship of entrepreneurial traits, skill, and motivation to subsequent venture growth. *Journal of applied psychology*, *89*(4), 587.

Beck, J. W., y Schmidt, A. M. (2012). Taken out of context? Cross-level effects of between-person self-efficacy and difficulty on the within-person relationship of self-efficacy with resource allocation and performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 119(2), 195-208.

Bentler, P. M. (1980). Multivariate Analysis with Latent Variables: Causal Modeling. *Annual Review of Psychology*, *31*(1), 419-456.

Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological bulletin*, *107*(2), 238.

Bentler, P. M., y Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological bulletin*, *88*(3), 588.

Berrios, M. (2015). *Diagnóstico del Entorno de Negocios de Jalisco, México. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo y Consejo de Cámaras Industriales de Jalisco.*

Bilić, I., Prka, A., y Vidović, G. (2011). How does education influence entrepreneurship orientation? Case study of Croatia. *Management: Journal of Contemporary Management Issues*, 16(1), 115-128.

Bird, B. (1988). Implementing entrepreneurial ideas: The case for intention. *Academy of management Review*, *13*(3), 442-453.

Bird, B. (2015). Entrepreneurial intentions research: A review and outlook. *International Review of Entrepreneurship*, *13*(3), 143-168.

Bird, B., y Jelinek, M. (1988). The operation of entrepreneurial intentions. *Entrepreneurship: Theory & Practice*, *13*(2), 21-29.

Birknerová, Z. (2011). Social and Emotional Intelligence in School Environment. *Asian social Science*, *7*(10).

Boh, W. F., De-Haan, U., y Strom, R. (2016). University technology transfer through entrepreneurship: faculty and students in spinoffs. *The Journal of Technology Transfer*, *41*(4), 661-669.

Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. Nueva York, EUA: John Wiley & Sons.

Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. Nueva York, EUA: John Wiley & Sons.

Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of management development*, *27*(1), 5-12.

Boyatzis, R. E., Goleman, D., y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of emotional intelligence*, *99*(6), 343-362.

Boyatzis, R. E., Lingham, T., y Passarelli, A. (2010). Inspiring the development of emotional, social and cognitive intelligence competencies in managers. *Self-management and leadership development*, 62-90.

Boyatzis, R. E., Stubbs, E. C., y Taylor, S. N. (2002). Learning cognitive and emotional intelligence competencies through graduate management education. *Academy of Management Learning & Education*, *1*(2), 150-162.

Boyatzis, R. E., y Saatcioglu, A. (2008). A 20-year view of trying to develop emotional, social and cognitive intelligence competencies in graduate management education. *Journal of management development*, *27*(1), 92-108.

Boyatzis, R. E., y Sala, F. (2004). Assessing emotional intelligence competencies. *The measurement of emotional intelligence*, 147-180.

Boyatzis, R., Rochford, K., y Cavanagh, K. V. (2017). Emotional intelligence competencies in engineer's effectiveness and engagement. *Career Development International*, *22*(1).

Boyd, N.G., y Vozikis, G.S. (1994). The influence of self-efficacy on the development of entrepreneurial intentions and actions. *Entrepreneurship: Theory & Practice, 18*(4), 63-77.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., y Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, *5*(1), 88-103.

Browne, M. W., y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sage focus editions, 154,* 136-136.

Bustillo, A. (19 de abril, 2016). *Del garaje al Nasdaq: ¿Sólo es posible en Silicon Valley?* Expansión, Sec. Emprendedores. Recuperado de http://www.expansion.com/emprendedores-empleo/emprendedores/2016/04/19/57164888ca4741d5518b4604.html.

Bygrave, B. (1998). Building an entrepreneurial economy: lessons from the United States. *Business Strategy Review*, *9*(2), 11-18.

Campbell, D. T., y Fiske, D. W. (1959). Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait-Multimethod Matrix. *Psychological Bulletin, 56*(2), 81-105.

Campbell, N. C. G., y Roberts, K. J. (1986). Lanchester market structures: A Japanese approach to the analysis of business competition. *Strategic Management Journal*, *7*(3), 189-200.

Canever, M. D., Barral, M. R. M., y Ribeiro, F. G. (2017). How does the public and private university environment affect students' entrepreneurial intention?. *Education+ Training*, 59(6), 550-564.

Carmeli, A. (2003). The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes: An examination among senior managers. *Journal of managerial Psychology*, *18*(8), 788-813.

Carr, J.C., y Sequeira, J.M. (2007). Prior family business exposure as intergenerational influence and entrepreneurial intent: A theory of planned behavior approach. *Journal of Business Research*, *60*(10), 1090-1098.

Carsrud, A. L., y Brännback, M. (2011). Entrepreneurial motivations: what do we still need to know? *Journal of Small Business Management*, *49*(1), 9-26.

Carsrud, A. L., y Johnson, R. W. (1989). Entrepreneurship: a social psychological perspective. *Entrepreneurship & Regional Development*, *1*(1), 21-31.

Cartwright, S., y Pappas, C. (2008). Emotional intelligence, its measurement and implications for the workplace. *International Journal of Management Reviews*, *10*(2), 149-171.

Chan, K. Y., y Drasgow, F. (2001). Toward a theory of individual differences and leadership: understanding the motivation to lead. *Journal of applied psychology*, *86*(3), 481.

Chatterji, A., Glaeser, E., y Kerr, W. (2014). Clusters of entrepreneurship and innovation. *Innovation Policy and the Economy*, *14*(1), 129-166.

Chen, C.C., Greene, P.G., y Crick, A. (1998). Does entrepreneurial self-efficacy distinguish entrepreneurs from managers? *Journal of Business Venturing*, *13*(4), 295–316.

Cherniss, C., y Goleman, D. (2005). *Inteligencia emocional en el trabajo*. Barcelona: Kairós.

Cherniss, C., y Goleman, D. (2001). *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.

Chew, B. H., Zain, A. M., y Hassan, F. (2013). Emotional intelligence and academic performance in first and final year medical students: a cross-sectional study. *BMC medical education*, *13*(1), 44.

Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, *28*, 539-561.

Ciarrochi, J., Chan, A. Y., y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and individual differences*, *31*(7), 1105-1119.

Clark, L. A., y Watson, D. (1995). Constructing Validity: Basic Issues in Objective Scale Development. *Psychological Assessment, 7*(3), 309-319.

Coduras, A., Urbano, D., Rojas, A., y Martínez, S. (2008). The relationship between university support to entrepreneurship with entrepreneurial activity in Spain: A GEM data based analysis. *International Advances in Economic Research*, *14*, 395–406.

Cohen, B. (2006). Sustainable valley entrepreneurial ecosystems. *Business Strategy and the Environment*, *15*(1), 1-14.

Coleman, J. S. (1988). SocialCapital in the creation ofHuman capital. *American Journal of Sociology*, *94*, 95– 120.

Collins, J., y Porras, J. I. (2002). *Built to last: successful habits of visionary companies*. New York: Harper and Collins.

Conner, M., y Armitage, C.J. (1998). Extending the theory of planned behavior: A review and avenues for further research. *Journal of Applied Social Psychology*, *28*(15), 1429-1464.

Cooke, R., y Sheeran, P. (2004). Moderation of cognition-intention and cognition- behaviour relations: A meta-analysis of properties of variables from the theory of planned behaviour. *British Journal of Social Psychology*, *43*(2), 159-186.

Cooper, A.C. (1993). Challenges in predicting new firm performance. *Journal of Business Venturing*, *8*(3), 241-253.

COPLADI (2017). *Numeralia Institucional*. Guadalajara, México: UDG. Recuperado de: http://copladi.udg.mx/estadistica/numeralia

Crant, M (1996). The proactive personality scale as a predictor of entrepreneurial intentions. *Journal of Small Business Management*, *34*(3), 42–49.

Cromie, S., y Donoghue, O. J. (1992). Assessing entrepreneurial attitudes. *International Small Business Journal*, 10(2), 66-70.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, *16*(3), 297-334.

CUCEA (2017a). *Acerca de CUCEA*. Guadalajara, México: UDG. Recuperado de: http://www.cucea.udg.mx/es/acerca-de-cucea

CUCEA (2017b). *Informes e indicadores básicos*. Guadalajara, México: UDG. Recuperado de: http://www.cucea.udg.mx/sites/default/files/documentos/numeralia/numeralia_enero_-_marzo_2016.pdf

Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., y Gardner, H. (2011). The theory of multiple intelligences. En R. J. Sternberg y S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (pp. 485-503). EUA: Cambridge University Press.

Dawda, D., y Hart, S. D. (2000). Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and individual differences*, *28*(4), 797-812.

Day, A. L., y Carroll, S. A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. *Personality and Individual Differences*, *36*, 1443-1458.

De Carolis, D. M., y Saparito, P. (2006). Social capital, cognition, and entrepreneurial opportunities: A theoretical framework. *Entrepreneurship theory and practice*, *30*(1), 41-56.

De la Torre, A., Messina, J., y Silva, J. (2017). The Inequality Story in Latin America and the Caribbean: Searching for an Explanation. In *Has Latin American Inequality Changed Direction?* (pp. 317-338). Springer International Publishing.

Definiciona (2016). *Emprendedor*. Recuperado de: https://definiciona.com/emprendedor/ al 30 de abril del 2016

Degeorge, J. M., y Fayolle, A. (2008). Is entrepreneurial intention stable through time? First insights from a sample of French students. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, *5*(1), 7-27.

Delcourt, C., Gremler, D. D., van Riel, A. C., y van Birgelen, M. J. (2016). Employee Emotional Competence: Construct Conceptualization and Validation of a Customer-Based Measure. *Journal of Service Research*, *19*(1), 72-87.

Delgado, M., Porter, M. E., y Stern, S. (2010). Clusters and entrepreneurship. *Journal of Economic Geography*, *10*(4), 495-518.

Di Gregorio, D., y Shane, S. (2003). Why do some universities generate more start-ups than others? *Research policy*, *32*(2), 209-227.

Diamantopoulos, A., Riefler, P., y Roth, K. P. (2008). Advancing Formative Measurement Models. *Journal of Business Research, 61*(12), 1203-1218.

Díaz-García, M., y Jiménez-Moreno, J. (2010). Entrepreneurial intention: The role of gender. *International Entrepreneurship and Management Journal*, *6*(3), 261-283.

Dimov, D. (2007a). Beyond the single-person, single-insight attribution in understanding entrepreneurial opportunities. *Entrepreneurship: Theory and Practice, 31*(5), 713-731.

Dimov, D. (2007b). From opportunity insight to opportunity intention: The importance of person-situation learning match. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, *31*(4), 561-583.

Doern, R., y Goss, D. (2014). The role of negative emotions in the social processes of entrepreneurship: Power rituals and shame-related appeasement behaviours. *Entrepreneurship Theory and Practice*, *38*(4), 863–890.

Douglas, E. (2009). Perceptions–Looking at the world through entrepreneurial lenses. In *Understanding the entrepreneurial mind* (pp. 3-22). Nueva York, EUA: Springer.

Douglas, E. J., y Shepherd, D. A. (2002). Self-Employment as a Career Choice: Attitudes, Entrepreneurial Intentions, and Utility Maximization. *Entrepreneurship Theory and Practice, 26*(3), 81-90.

Drnovšek, M., Wincent, J., y Cardon, M.S. (2010). Entrepreneurial self-efficacy and business start-up: Developing a multi-dimensional definition. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, *16*(4), 329-348.

Drucker, P. F. (1999). Knowledge-worker productivity: The biggest challenge. *The knowledge management yearbook 2000-2001*.

Dulewicz, V., y Higgs, M. (2000). Emotional intelligence–A review and evaluation study. *Journal of managerial Psychology*, *15*(4), 341-372.

Dulewicz, V., y Higgs, M. (1999). Can emotional intelligence be measured and developed? *Leadership & Organization Development Journal*, *20*(5), 242-253.

Ebrahim, M., y Schøtt, T. (2011). *Entrepreneurial intention promoted by perceived capabilities, risk propensity and opportunity awareness: a global study*. 56th International Council of Small Businesses, Stockholm, Sweden.

Ekpe, I., y Mat, N. (2015). The moderating effect of social environment on the relationship between entrepreneurial orientation and entrepreneurial intentions of female students at Nigerian universities. *International Journal of Management Sciences and Business*, *1*(4), 1-16.

Elizondo, R. E. (1993). *El Tecnológico de Monterrey: relación de 50 años*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Engle, R. L., N. Dimitriadi, J. V. Gavidia, C. Schlaegel, S. Delanoe, I. Alvarado, X. He, S. Buame, y B. Wolff (2010). Entrepreneurial Intent: A Twelve-Country Evaluation of Ajzen's Model of Planned Behaviour. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research, 16*(1), 36–58.

Espinosa, A. (2016). Trait Emotional Intelligence, Self-Confidence and Valuation of Mathematics: Mediation and Moderated Mediation Analyses of summer versus Regular Semester Students. *International Journal of Teaching and Education*, *4*(2), 23-48. doi 10.20472/TE.2016.4.2.002

Esquivel, F. (2011). *El Sistema Tecnológico de Monterrey en el año 2011*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Fairlie, R. W. (2012). Kauffman Index of Entrepreneurial Activity by Veteran Status 1996-2011. *Ewing Marion Kauffman Foundation of Entrepreneurship Research Paper*.

Farley, J.U., Lehmann, D.R., y Ryan, M.J. (1981). Generalizing from "imperfect" replication. *The Journal of Business, 54*(4), 597-610.

Fayolle, A. (2005). Evaluation of entrepreneurship education: behaviour performing or intention increasing? *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, *2*(1), 89-98.

Fayolle, A., Liñán, F., y Moriano, J. A. (2014). Beyond entrepreneurial intentions: values and motivations in entrepreneurship. *International Entrepreneurship and Management Journal*, *10*(4), 679-689.

Fayolle, A., Benoît, G. (2013). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial attitudes and intention: hysteresis and persistence. *Journal of Small Business Management*. 53(1), 75–93.

Fellnhofer, K., y Puumalainen, K. (2017). Can role models boost entrepreneurial attitudes?. *International Journal of Entrepreneurship and Innovation Management*, *21*(3), 274-290.

Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., y Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: the mediating effect of age. *Psicología Conductual*, *20*(1), 77-89.

Fernández-Pérez, V., Alonso-Galicia, P. E., Rodríguez-Ariza, L., y del Mar Fuentes- Fuentes, M. (2015). Professional and personal social networks: A bridge to entrepreneurship for academics? *European Management Journal*, *33*(1), 37-47.

Fernández-Pérez, V., Montes-Merino, A., Rodríguez-Ariza, L., y Galicia, P. E. A. (2017). Emotional competencies and cognitive antecedents in shaping student's entrepreneurial intention: the moderating role of entrepreneurship education. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 1-25.

Julia Ferrandiz, Pilar Fidel, Andrea Conchado, (2018). Promoting entrepreneurial intention through a higher education program integrated in an entrepreneurship ecosystem. *International Journal of Innovation Science*, 10(1), 6-21

Ferreira, J. J., Raposo, M. L., Gouveia Rodrigues, R., Dinis, A., y do Paço, A. (2012). A model of entrepreneurial intention: An application of the psychological and behavioral approaches. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, *19*(3), 424-440.

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, *7*, 117-140.

Fetters, M., Greene, P. G., y Rice, M. P. (Eds.). (2010). *The development of university-based entrepreneurship ecosystems: Global practices*. Edward Elgar Publishing.

FIMPES (2017). *Qué es la FIMPES*. (2018). Recuperado de: http://www.fimpes.org.mx/index.php/fimpes/que-es-la-fimpes

Fini, R., Grimaldi, R., Marzocchi, G.L., y Sobrero, M. (2012). The determinants of corporate entrepreneurial intention within small and newly established firms. *Entrepreneurship Theory and Practice, 36*(2), 387-414.

Fishbein, M., y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, Mass., EUA: Addison-Wesley

Fishbein, M., y Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. Nueva York, EUA: Psychology Press.

Fitzsimmons, J. R., y Douglas, E. J. (2011). Interaction between feasibility and desirability in the formation of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, *26*(4), 431-440.

Fletcher, I., Leadbetter, P., Curran, A., y O'Sullivan, H. (2009). A pilot study assessing emotional intelligence training and communication skills with 3rd year medical students. *Patient education and counseling*, *76*(3), 376-379.

Forgas, J.P., Baumeister, R.H., y Tice, D.M. (2009). *Psychology of self-regulation: Cognitive, affective, and motivational processes.* New York: Psychology Press.

Fornell, C., y Larcker, D. f. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing*, *18*(1), 39-50.

Frank, H., Lueger, M., y Korunka, C. (2007). The significance of personality in business start-up intentions, start-up realization and business success. *Entrepreneurship & Regional Development*, *19*(3), 227-251.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, *56*(3), 218.

Galloway, L., y Brown, W. (2002). Entrepreneurship education at university: a driver in the creation of high growth firms? *Education+ Training*, *44*(8/9), 398-405.

Gallurt Plá, P. (2010). *Creación de Spin-Offs en las Universidades Españolas: Un modelo de Intenciones* (Tesis Doctoral). Universidad Pablo de Olavide.

Gannon, N., y Ranzijn, R. (2005). Does emotional intelligence predict unique variance in life satisfaction beyond IQ and personality? *Personality and Individual Differences*, *38*(6), 1353-1364.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Nueva York: Basic Books

Gardner, H. (1999). *The disciplined mind: What all students should understand.* Nueva York: Simon & Schuster.

Garrido Nataren, P., y Gaeta Gonzalez, M. L. (2016). Teacher's socio-emotional competency in achieving generic skills of the graduate profile in higher secondary education. *Vivat Academia*, (137), 108-123.

Gartner, W.B. (1985). A conceptual framework for describing the phenomenon of new venture creation. *Academy of Management Review*, *10*(4), 696-706.

Geldhof, G. J., Porter, T., Weiner, M. B., Malin, H., Bronk, K. C., Agans, J. P., y Lerner, R. M. (2014). Fostering youth entrepreneurship: Preliminary findings from the young entrepreneurs study. *Journal of Research on Adolescence*, *24*(3), 431-446.

George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, *3*(8), 1027–1055.

Ghorbani, M. Johari, S., y Moghadam, A. A. (2012). Analysis of the relationship between emotional intelligence and entrepreneurship. *Middle-East Journal of Scientific Research, 11*(5), 679-689.

Giardini, A., y Frese, M. (2008). Linking service employees' emotional competence to customer satisfaction: A multilevel approach. *Journal of Organizational Behavior, 29*(2), 155-170.

Gibson, D., Harris, M. L., Mick, T. D., y Burkhalter, T. M. (2011). Comparing the entrepreneurial attitudes of university and community college students. *Journal of Higher Education Theory and Practice, 11*(2), 11-19.

Gibson, S. G., Harris, M. L., Mick, T. D., y Burkhalter, T. M. (2009). Comparing the entrepreneurial attitudes of university and community college students. En *United States Association for Small Business and Entrepreneurship. Conference Proceedings* (p. 1059). EUA: United States Association for Small Business and Entrepreneurship.

Gibson, S. G., Harris, M. L., Walker, P. D., y McDowell, W. C. (2014). Investigating the entrepreneurial attitudes of African Americans: A study of young adults. *Journal of Applied Management and Entrepreneurship, 19*(2), 107.

Giorgi, G. (2013). Organizational emotional intelligence: development of a model. *International Journal of Organizational Analysis, 21*(1), 4-18.

Glaeser, E. L., Kerr, W. R., y Ponzetto, G. A. (2010). Clusters of entrepreneurship. *Journal of Urban Economics, 67*(1), 150-168.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Nueva York, EUA: Bantam Books.

Goleman, D., Boyatzis, R. E., y McKee, A. (2001). Primal leadership: The hidden driver of great performance. *Harvard business review*, *79*(11), 42-53.

Goleman, D., Boyatzis, R. E., y McKee, A. (2002). *The new leaders: Transforming the art of leadership into the science of results* (p. 14). Londres, Inglaterra: Little Brown.

Graham, R. (2014). Creating university-based entrepreneurial ecosystems: evidence from emerging world leaders. *MIT Skoltech Initiative.* Cambridge, MA, EUA: Massachusetts Insitute of Technology.

Grichnik, D., Smeja, A., y Welpe, I. (2010). The importance of being emotional: How do emotions affect entrepreneurial opportunity evaluation and exploitation? *Journal of Economic Behavior & Organization*, *76*(1), 15-29.

Guerrero, M., Rialp, J., y Urbano, D. (2008). The impact of desirability and feasibility on entrepreneurial intentions: A structural equation model. *Entrepreneurship and Management Journal*, *4*(1), 35-50.

Guerrero, M., Urbano, D., Fayolle, A., Klofsten, M., y Mian, S. (2016). Entrepreneurial universities: emerging models in the new social and economic landscape. *Small Business Economics*, 47(3), 551-563.

Guerrero, M., Urbano, D., y Gajón, E. (2014). The internal pathways that condition university entrepreneurship in Latin America: An institutional approach. En S. Hoskinson y D. F. Kuratko (eds.), *Innovative Pathways for University Entrepreneurship in the 21st Century* (pp. 89-118). Emerald.

Guerrero, M., y Urbano, D. (2012). The development of an entrepreneurial university. *Journal of Technology Transfer, 37*(1), 43–74.

Hadizadeh, A., Ramimher, H., & Hosseini, S. (2009). Relationship between emotional intelligence and entrepreneurial orientation among the employees of oil company-affiliated organizations. *Journal of Entrepreneurship Development, 1*(4), 139–162.

Hagger, M.S., Chatzisarantis, N.L.D., y Biddle, S.J.H. (2002). A meta-analytic review of the theories of reasoned action and planned behavior in physical activity: Predictive validity and the contribution of additional variables. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *24*(1), 3-32.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., y Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7° ed.). New Jersey, EUA: Prentice Hall, Upper Saddle River.

Hallam, C., de la Vina, L., Leffel, A., y Agrawal, M. (2014). Accelerating Collegiate Entrepreneurship (ACE): The Architecture of a University Entrepreneurial Ecosystem Encompassing an Intercollegiate Venture Experience. *Journal of Business and Entrepreneurship*, *26*(2), 95.

Hamidianpour, F., Esmaeilpour, M., Alizadeh, M. S., y Dorgoee, A. (2015). The influence of emotional intelligence and organizational climate on creativity and entrepreneurial of small to medium-sized enterprises. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, *4*(1 (s)), 20.

Hannah, S. T., Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., y Chan, A. (2012). Leader self and means efficacy: A multi-component approach. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *118*(2), 143-161.

Hansen, D.J., Shrader, R., y Monllor, J. (2009). Composite definitions of entrepreneurial opportunities and their operationalizations: Toward a typology. *Frontiers of Entrepreneurship Research, 29*(17), 1.

Hardy, K. (1999). What do entrepreneurs contribute? *Ivy Business Journal, 64*(2), 44-51.

Haro Ruiz, M. A., Alvarez Esquivel, C., y Alvarez Esquivel, M. (2016). Asalariados vs principios de proporcionalidad y equidad tributaria en México. *RICEA Revista Iberoamericana de Contaduría, Economía y Administración*, *5*(10).

Harris, M. L., Gibson, S. G., Taylor, S. R., y Mick, T. D. (2008). Examining the entrepreneurial attitudes of business students: the impact of participation in the Small Business Institute®. En *United States Association for Small Business and Entrepreneurship. Conference Proceedings* (p. 1471). EUA: United States Association for Small Business and Entrepreneurship.

Harrison, R.T., y Leitch, C.M. (2008). Dynamics of universities spin-out companies: Entrepreneurial ventures of technology lifestyles businesses? En B. Clarysse, J.B. Roure y T. Schamp (Eds.), *Entrepreneurship and the financial community* (pp. 149-160). Cheltenham, UK: Edward Elgar.

Haase, H., y Lautenschläger, A. (2011). The 'teachability dilemma'of entrepreneurship. International Entrepreneurship and Management Journal, 7(2), 145-162.

Hathaway, I. (2013). Tech starts: High-technology business formation and job creation in the United States. *Ewing Marion Kauffman Foundation Research Paper*.

Hathaway, I., y Kallerman, P. (2012). Technology works: High-tech employment and wages in the United States. *Bay Area Economic Institute. December*.

Hawkins, D.I., Best, R.J., y Corney, K.A. (1983). *Consumer behavior-implications for marketing strategy* (Revised edition). Plano, Texas, EUA: Business Publications Incorporated.

Hayton, J.C., y Cholakova, M. (2012). The role of affect in the creation and intentional pursuit of entrepreneurial ideas. *Entrepreneurship Theory and Practice, 36*(1), 41-68.

Hechavarria, D. M., e Ingram, A. (2014). A review of the entrepreneurial ecosystem and the entrepreneurial society in the United States: An exploration with the global Entrepreneurship Monitor Dataset. *Journal of Business and Entrepreneurship, 26*(1), 1-35.

Herrero Crespo, A. (2005). *El proceso de adopción de nuevos sistemas de venta: Aplicación al comercio electrónico entre particulares y empresas*. (Tesis Doctoral). Departamento de Administración de Empresas. Universidad de Cantabria, España.

Herrington, M., y Kew, P. (2016). An ibero-american perspective on youth entrepreneurship, 2016. *Global Entrepreneurship Monitor (GEM).*

Herrington, M y Kew, P. (2017). Global Report 2016/2017. *Global Entrepreneurship Monitor (GEM).*

Hervás, G. (2011). Psicopatología de la regulación emocional: el papel de los déficit emocionales en los trastornos clínicos. *Psicología conductual*, *19*(2), 347.

Higgs, M. J., Dulewicz, S. V., y Slaski, M. (2003). Measuring emotional intelligence: content, construct and concurrent validity. *Journal of Managerial Psychology*, *18*(5), 405-420.

Hitt, M. A., Ireland, R. D., Camp, S. M., y Sexton, D. L. (2001). Strategic entrepreneurship: Entrepreneurial strategies for wealth creation. *Strategic management journal*, *22*(6-7), 479-491.

Hogg, M. A., y Vaughan, G. (2005). *Social psychology* (4th ed). Essex, UK: Pearson Education.

Hogg, M.A., y Reid, S.A. (2006). Social identity, self-categorization, and the communication of group norms. *Communication Theory*, *16*(1), 7-30.

Holmer, L. L. (1994). Developing emotional capacity and organizational health. En R.H. Kilmann, e I. Kilmann (eds.), *Managing ego energy: The transformation of personal meaning into organizational success* (pp. 49-72) San Francisco, EUA: Jossey-Bass.

Hooper, D., Coughlan, J., y Mullen, M. R. (2008). Evaluating model fit: A synthesis of the structural equation modelling literature, paper presented at the *7th European Conference on Research Methodology for Business and Management Studies*, Regent's College, London, United Kingdom, 19–20 June 2008.

Horn, J.L. (1991). Comments on issues in factorial invariance. En L. M. Collins y J.L. Horn (eds.), *Best methods of the analysis of change* (pp. 114-125). Washington, DC, EUA: American Psychological Association.

Hu, L. T., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, *6*(1), 1-55.

Huy, Q. N. (1999). Emotional capability, emotional intelligence, and radical change. *Academy of Management review*, *24*(2), 325-345.

Iakovleva, T., Kolvereid, L., y Stephan, U. (2011). Entrepreneurial intentions in developing and developed countries. *Education + Training, 53*(5), 353-370.

INEGI. (2015). Anuario estadístico y geográfico por entidad federativa 2015. MÉXICO: *Instituto Nacional de Estadística y Geografía*. Recuperado de: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/AEGPEF_2015/702825077297.pdf

INEGI (2016). Banco de Información INEGI. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/biinegi/

International Labour Office (2015). *World Employment and Social Outlook: Trends 2015*. International Labour Organization.

Isenberg, D. J. (2010). How to start an entrepreneurial revolution. *Harvard business review*, *88*(6), 40-50.

Ismail, A. (2015). The Entrepreneurial Attitude and Intentions of Newly Enrolled University Students–Issues and Policy Implications. *Journal of Research in Business, Economics and Management*, 4(3), 426-436.

Ismail, N., Jaffar, N., y Hooi, T. S. (2013). Using EAO model to predict the self-employment intentions among the universities' undergraduates in Malaysia. *International Journal of Trade, Economics and Finance*, *4*(5), 282-287.

Jaccard, J., y Wan, C. K. (1996). *LISREL approaches to interaction effects in multiple regression* (No. 114). Sage.

Javed, F., Ali, R., Hamid, A., Shahid, M., y Kulosoom, K. (2016). Role of Social Networks, Emotional Intelligence and Psychosocial characteristics in developing

Entrepreneurial Intentions of Students. *Sukkur IBA Journal of Management and Business*, *3*(1), 54-81.

Jayawarna, D., Jones, O., y Macpherson, A. (2014). Entrepreneurial potential: the role of human and cultural capitals. *International Small Business Journal, 32*(8), 918–943.

Joseph, D. L., y Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: an integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology, 95*(1), 54-78.

Kabore, P. F. (2017). Entrepreneurship, Education and Youth Employment in Africa: Reframing Higher Education. *In Innovation and Interdisciplinary Solutions for Underserved Areas* (pp. 141-149). Springer, Cham.

Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, *37*, 129-145.

Kamil, N. L. M., y Nasurdin, A. M. (2015). The role of Emotional Intelligence, Perceived Organizational Support, and Intrinsic Motivation in predicting Entrepreneurial Behavior: a Review and synthesis of the literature. *Annamalai International Journal of Business Studies & Research*.

Karimi, S., Biemans, H. J., Lans, T., Chizari, M., y Mulder, M. (2016). The Impact of entrepreneurship education: A study of Iranian students' entrepreneurial intentions and opportunity identification. *Journal of Small Business Management*, *54*(1), 187-209

Kautonen, T., Van Gelderen, M., y Tornikoski, E. T. (2013). Predicting entrepreneurial behaviour: a test of the theory of planned behaviour. Applied Economics, 45(6), 697-707.

Katz, J. A. (2003). The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education: 1876–1999. *Journal of business venturing*, *18*(2), 283-300.

Kautonen, T., Gelderen, M., y Fink, M. (2015). Robustness of the theory of planned behavior in predicting entrepreneurial intentions and actions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, *39*(3), 655-674.

Kautonen, T., Van Gelderen, M., y Tornikoski, E. T. (2013). Predicting entrepreneurial behaviour: a test of the theory of planned behaviour. *Applied Economics*, *45*(6), 697-707.

Kemper, T. D. (1968). Reference groups, socialization and achievement. *American Sociological Review*, 31-45.

Kelley, D. J., Singer, S., y Herrington, M. (2012). The global entrepreneurship monitor. *2011 Global Report, GEM 2011*, *7*.

Kerr, W. R. (2013). *US high-skilled immigration, innovation, and entrepreneurship: Empirical approaches and evidence* (No. w19377). National Bureau of Economic Research.

Kickul, J., Gundry, L.K., Barbosa, S.D., y Whitcanack, L. (2009). Intuition versus analysis? testing differential models of cognitive style on entrepreneurial self-efficacy and the new venture creation process. *Entrepreneurship: Theory and Practice, 33*(2), 439-453.

Kickul, J., Wilson, F., Marlino, D., y Barbosa, S.D. (2008). Are misalignments of perceptions and self-efficacy causing gender gaps in entrepreneurial intentions among our nation's teens? *Journal of Small Business and Enterprise Development, 15*(2), 321-335.

Kirk, B. A., Schutte, N. S., y Hine, D. W. (2008). Development and preliminary validation of an emotional self-efficacy scale. *Personality and Individual Differences, 45,* 432–436.

Klapper, L., Amit, R., y Guillén, M. F. (2010). Entrepreneurship and firm formation across countries. En J. Lerner y A. Schoar (eds.), *International differences in entrepreneurship* (pp. 129-158). Chicago: EUA: University of Chicago Press.

Klein, K.J., y Sorra, J.S. (1996). The challenge of innovation implementation. *Academy of Management Review, 21*(4), 1055-1080.

Kline, C., Hao, H., Alderman, D., Kleckley, J. W., y Gray, S. (2014). A spatial analysis of tourism, entrepreneurship and the entrepreneurial ecosystem in North Carolina, USA. *Tourism Planning & Development*, 11(3), 305-316.

Kolvereid, L. (1996). Prediction of employment status choice intentions. *Entrepreneurship: Theory and Practice, 21*(1), 47-58.

Kolvereid, L., y Isaksen, E. (2006). New business start-up and subsequent entry into self-employment. *Journal of Business Venturing, 21*(6), 866-885.

Konrad, A. M., y Linnehan, F. (1995). Formalized HRM structures: Coordinating equal employment opportunity or concealing organizational practice? *Academy of Management Journal*, *38*(3), 787–820.

Kotsou, I., Nelis, D., Grégoire, J., y Mikolajczak, M. (2011). Emotional plasticity: conditions and effects of improving emotional competence in adulthood. *Journal of Applied Psychology*, *96*(4), 827.

Kraft, P., Rise, J., Sutton, S., y Røysamb, E. (2005). Perceived difficulty in the theory of planned behaviour: Perceived behavioural control or affective attitude? *British Journal of Social Psychology*, *44*(3), 479-496.

Krueger, N.F. (1993). The impact of prior entrepreneurial exposure on perceptions of new venture feasibility and desirability. *Entrepreneurship: Theory & Practice*, *18*(1), 5-21.

Krueger, N. F. (2002). *Entrepreneurship: Critical perspectives on business and management* (Vol. 1). Taylor & Francis.

Krueger, N.F. (2005). The cognitive psychology of entrepreneurship. En Z.J. Acs, y D.B. Audretsch (Eds.), *Handbook of entrepreneurship research* (pp. 105-140). Springer US.

Krueger, N.F. (2007). What lies beneath? The experiential essence of entrepreneurial thinking. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, *31*(1), 123-138.

Krueger, N.F., y Dickson, P.R. (1994). How believing in ourselves increases risk taking: Perceived self-efficacy and opportunity recognition. *Decision Sciences*, *25*(3), 385-400.

Krueger, N. F., Reilly, M. D., y Carsrud, A. L. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, *15*(5), 411-432.

Krueger, N. F., y Carsrud, A. L. (1993). Entrepreneurial intentions: applying the theory of planned behaviour. *Entrepreneurship & Regional Development*, *5*(4), 315-330.

Krumpal, I. (2013). Determinants of social desirability bias in sensitive surveys: a literature review. *Quality & Quantity*, *47*(4), 2025-2047.

Kuehn, K. W. (2008). Entrepreneurial intentions research: Implications for entrepreneurship education. *Journal of Entrepreneurship Education*, 11, 87.

Kulik, C.T., y Ambrose, M.L. (1992). Personal and situational determinants of referent choice. *Academy of Management Review, 17*(2), 212-237.

Kumar, J. A., Muniandy, B., y Yahaya, W. A. J. W. (2012). The relationship between emotional intelligence and students' attitude towards computers: A study on polytechnic engineering students. *International Journal of Modern Education and Computer Science, 4*(9), 14.

Kume, A., Kume, V., y Shahini, B. (2013). Entrepreneurial characteristics amongst university students in Albania. *European Scientific Journal*, *9*(16).

Kuratko, D. (2016). *Entrepreneurship: Theory, process, and practice*. Cengage Learning.

Kutluca, T. (2011). A study on computer usage and attitudes toward computers of prospective preschool teacher. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, *2*(1), 1-14.

Laguna, M. (2013). Self-efficacy, self-esteem, and entrepreneurship among the unemployed. *Journal of Applied Social Psychology, 43*(2), 253-262.

Lagunes-Toledo, L., Solano-Méndez, F., Herrera Avilés, M., San Martín-Reyna, M., y González-Tamayo, L. (2014). *Innovación y emprendimiento a la luz del contexto latinoamericano.* Lima, Perú: Consejo Latinoamericano de Administración-CLADEA

Lapinski, M.K., y Rimal, R.N. (2005). An explication of social norms. *Communication Theory, 15*(2), 127-147.

Laspita, S., Breugst, N., Heblich, S., y Patzelt, H. (2012). Intergenerational transmission of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, *27*(4), 414-435.

Lee, L., Wong, P. K., Chua, B. L., y Chen, J. (2004). *Antecedents of Entrepreneurial Propensity: Findings from Singapore, Hong Kong and Taiwan*.

Lee, L., Wong, P. K., Der Foo, M., y Leung, A. (2011). Entrepreneurial intentions: The influence of organizational and individual factors. *Journal of business venturing*, *26*(1), 124-136.

Lelkes, Y., Krosnick, J. A., Marx, D. M., Judd, C. M., y Park, B. (2012). Complete anonymity compromises the accuracy of self-reports. *Journal of Experimental Social Psychology*, *48*(6), 1291-1299.

Lent, R.W., Brown, S. D., y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, *45*(1), 79-122.

Levy, D. C. (2002). Unanticipated development: Perspectives on private higher education's emerging roles. *Program for Research on Private Higher Education (PROPHE) Working Paper*, (1).

Liang, C. T., Lee, J. L., y Liang, C. (2015). Interaction of psychological factors in shaping entrepreneurial intention among computer and electrical engineering students. *Journal of Entrepreneurship, Management and Innovation*, *11*(2), 5-30.

Lindebaum, D., y Cartwright, S. (2011). Leadership effectiveness: the costs and benefits of being emotionally intelligent. *Leadership & Organization Development Journal*, *32*(3), 281-290.

Liñán, F. (2004). Intention-based models of entrepreneurship education. *Piccolla Impresa/Small Business*, *3*(1), 11-35.

Liñan, F. (2008). Skill and value perceptions: How do they affect entrepreneurial intentions? *International Entrepreneurship Management Journal*, 4, 257–272

Liñán, F., Rodríguez-Cohard, J. C., y Rueda-Cantuche, J. M. (2011). Factors affecting entrepreneurial intention levels: a role for education. *International entrepreneurship and management Journal*, *7*(2), 195-218.

Liñán, F., Urbano, D., y Guerrero, M. (2011b). Regional variations in entrepreneurial cognitions: Start-up intentions of university students in Spain. *Entrepreneurship and Regional Development*, *23*(3-4), 187-215.

Liñán, F., y Chen, Y. (2009). Development and cross-cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions. *Entrepreneurship: Theory & Practice*, *33*(3), 593-617.

Liñán, F., y Fayolle, A. (2015). A systematic literature review on entrepreneurial intentions: citation, thematic analyses, and research agenda. International Entrepreneurship and Management Journal, 11(4), 907-933.

Liñán, F., y Santos, F. J. (2007). Does Social Capital affect Entrepreneurial intentions? *International Advances in Economic Research*, *13*(4), 443–453

Liska, A.E. (1984). A critical examination of the causal structure of the Fishbein/Ajzen attitude-behavior model. *Social Psychology Quarterly*, *47*(1), 61-74.

Long, J. S., y Bollen, K. A. (1993). *Testing structural equation models*. Newbury Park, EUA: Sage.

Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M., y Petty, R. E. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, *5*(1), 113.

Lopes, P. N., Salovey, P., y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and individual Differences*, *35*(3), 641-658.

Lucas, W.A., Cooper, S.Y., Ward, T., y Cave, F. (2009). Industry placement, authentic experience and the development of venturing and technology self-efficacy. *Technovation, 29*(11), 738-752.

Lust, E., y Moore, F. C. (2006). Emotional intelligence instruction in a pharmacy communications course. *American journal of pharmaceutical education*, *70*(1), 06.

Lüthje, C., y Franke, N. (2003). The 'making'of an entrepreneur: testing a model of entrepreneurial intent among engineering students at MIT. *R&d Management, 33*(2), 135-147.

Maldonado-Maldonado, A. (2015). Higher Education Research in Latin America. *International Higher Education*, (28).

Mahyuddin, R., Elias, H., y Noordin, N. (2009). Emotional Intelligence, Achievement Motivation and Academic Achievement Among Students of the Public and Private Higher Institutions. *International Journal of Diversity in Organisations, Communities & Nations*, *9*(4).

Malecki, E. J. (1997). Technology and economic development: the dynamics of local, regional, and national change. *University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship*.

Manning, M. (2009). The effects of subjective norms on behaviour in the theory of planned behaviour: A meta-analysis. *British Journal of Social Psychology*, *48*(4), 649-705.

Markman, G.D., y Baron, R.A. (2003). Person–entrepreneurship fit: Why some people are more successful as entrepreneurs than others. *Human Resource Management Review*, *13*(2), 281-301.

Mason, C., y Brown, R. (2014). Entrepreneurial ecosystems and growth oriented entrepreneurship. *Final Report to OECD*, Paris, 30(1), 77-102.

Matthews, C.H., y Moser, S.B. (1996). A longitudinal investigation of the impact of family background and gender on interest in small firm ownership. *Journal of Small Business Management*, *34*(2), 29–43.

Maul, A. (2012). The validity of the Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) as a measure of emotional intelligence. *Emotion Review*, *4*, 1-9.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, *27*(4), 267-298.

Mayer, J. D., Roberts, R. D., y Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annu. Rev. Psychol.*, *59*, 507-536.

Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D.R. (2008). Emotional Intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, *63*, 503-517.

Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, *15*, 197-215.

Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (*MSCEIT). *Version 2.0.* Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.

Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. RJ Sternberg (ed.).

Mayer, J.D., y Salovey, P. (1997). What Is Emotional Intelligence?. En P. Salovey y D. Sluyter (eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence* (pp. 3-31) Nueva York, NY, EUA: Basic Books.

Mazzarol, T., Volery, T., Doss, N., y Thein, V. (1999). Factors influencing small business start-ups. A comparison with previous research. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, *5*(2), 48–63.

McClelland, D. C. (1975). Love and power-psychological signals of war. *Psychology Today*, *8*(8), 44-48.

McConnell, A. R., Leibold, J. M., y Sherman, S. J. (1997). Within-target illusory correlations and the formation of context-dependent attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, *73*(4), 675.

McEnrue, M. P., y Groves, K. (2006). Choosing among tests of emotional intelligence: what is the evidence?. *Human Resource Development Quarterly*, *17*(1), 9-42.

McGee, J. E., Peterson, M. S., Mueller, L., y Sequeira, J. M. (2009). Entrepreneurial self-efficacy: Refining the measure. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, *33*(4), 965–988.

McLaughlin, E. (2012). *An Emotional Business: The Role of Emotional Intelligence in Entrepreneurial Success* (Disertación Doctoral). University of North Texas. Recuperado de

https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc115117/m2/1/high_res_d/dissertation.pdf

Mehta, K., Zappe, S., Brannon, M. L., y Zhao, Y. (2016). An Educational and Entrepreneurial Ecosystem to Actualize Technology-Based Social Ventures. *Advances in Engineering Education, 5*(1), 1-38.

Messick, S. (1995). Validity of Psychological Assessment. *American Psychologist, 50*(9), 741-749.

Mikolajczak, M. (2009). Going Beyond the Ability-Trait Debate: The Three-Level Model of Emotional Intelligence. *Electronic Journal of Applied Psychology, 5*(2), 25-31.

Mikolajczak, M., Luminet, O., y Menil, C. (2006). Predicting resistance to stress: Incremental validity of trait emotional intelligence over alexithymia and optimism. *Psicothema, 18*(Suplemento), 79-88.

Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., y Nelis, D. (2009). *Les compétences émotionnelles*. Francia: Dunod.

Mill, J. S. (1848). *Principles of Political Economy with Some of Their Applications to Social Philosophy. 1857.* Manchester: George Routledge and Sons.

Minniti, M., y Bygrave, W. (2001). A dynamic model of entrepreneurial learning. *Entrepreneurship theory and practice, 25*(3), 5-16

Montano, D. E., y Kasprzyk, D. (2015). Theory of reasoned action, theory of planned behavior, and the integrated behavioral model. En K. Glanz, B.K., Rimer y K. Viswanath (Eds.), *Health behavior: Theory, research and practice* (pp. 95-124). San Francisco, EUA: Jossey-Bass.

Moriano, J. A., Molero, F., Topa, G., y Lévy, J. P. (2014). The influence of transformational leadership and organizational identification on entrepreneurship. *International Entrepreneurship and Management Journal*, *10*(1), 103–119.

Moriano, J.A., Gorgievski, M., Laguna, M., Stephan, U., y Zarafshani, K. (2012). A cross-cultural approach to understanding entrepreneurial intention. *Journal of Career Development*, *39*(2), 162-185.

Mortan, R. A., Ripoll, P., Carvalho, C., y Bernal, M. C. (2014). Effects of emotional intelligence on entrepreneurial intention and self-efficacy. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, *30*(3), 97-104.

Mueller, S. (2011). Increasing entrepreneurial intention: effective entrepreneurship course characteristics. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, *13*(1), 55-74.

Mueller, S.L., y Thomas, A.S. (2001). Culture and entrepreneurial potential: A nine country study of locus of control and innovativeness. *Journal of Business Venturing*, *16*(1), 51–75.

Muños Izquierdo, C., y Silva Laya, M. (2013). La educación superior particular y la distribución de oportunidades educativas en México. *Revista de la educación superior*, *42*(166), 81-101.

Muñoz Izquierdo, C., Núñez M., y Silva Laya M. (2004). *Desarrollo y heterogeneidad de las Instituciones de educación Superior de Sostenimiento Privado*. México: ANUIES.

Naktiyok, A., Karabey, C. N., y Gulluce, A. C. (2010). Entrepreneurial self-efficacy and entrepreneurial intention: the Turkish case. *International Entrepreneurship and Management Journal*, *6*(4), 419–435.

Nambisan, S., y Baron, R. A. (2013). Entrepreneurship in innovation ecosystems: entrepreneurs' self-regulatory processes and their implications for new venture success. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 37(5), 1071-1097.

Naranjo, E., Campos, L., y López, L. (2016). *Global Entrepreneurship Monitor: Reporte Nacional 2015-2016 México*. México: GEM

Navarro, P. (2008). The MBA core curricula of top-ranked US business schools: a study in failure? *Academy of Management Learning & Education*, *7*(1), 108-123.

Neck, H. M., Meyer, G. D., Cohen, B. D., y Corbett, A. C. (1999). A genealogy and taxonomy of high-technology new venture creation within an entrepreneurial system. In *Babson/Kauffman Entrepreneurship Research Conference, Columbia, SC*.

Neck, H. M., Meyer, G. D., Cohen, B., y Corbett, A. C. (2004). An entrepreneurial system view of new venture creation. *Journal of Small Business Management*, *42*(2), 190-208.

Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., y Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, *47*(1), 36-41.

Neubauer, A. C., y Freudenthaler, H. H. (2005). Models of emotional intelligence. En R. Schultz y R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: An international handbook* (pp. 31-50). Cambridge, MA, EUA: Hogrefe.

Ngah, R., Salleh, Z., y Sarmidy, R. (2016). Comparative Study of Emotional Intelligence and Entrepreneurial Orientation Between Malaysian and Indonesian University Students. *Procedia Economics and Finance*, *37*, 100-107.

Nijkamp, P. (2003). Entrepreneurship in a modern network economy. *Regional Studies*, *37*(4), 395-405.

Noguera, M., Alvarez, C., y Urbano, D. (2013). Socio-cultural factors and female entrepreneurship. *International Entrepreneurship and Management Journal, 9*(2), 183–197.

Nolan, P. (1998). Competencies drive decision making. *Nursing Management*, 29(3), 27.

O'Boyle, E. H., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H., y Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, *32*(5), 788-818.

OECD. (2011). *Indicators of entrepreneurial determinants*. Recuperado de: http://www.oecd.org/industry/business-stats/indicatorsofentrepreneurialdeterminants.htm

OECD/European Commission (2012). *Policy brief on youth entrepreneurship: Entrepreneurial activities in Europe.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

OIT (2015). Formalizando la informalidad juvenil. Experiencias innovadoras en México. *OIT, Oficina Regional para América Latina y el Caribe*, 73.

O'Leary-Kelly, S.W., y Vokurka, R.J. (1998). The empirical assessment of construct validity. *Journal of Operations Management*, *16*(4), 387-405.

Oosterbeek, H., van Praag, M., y Ijsselstein, A. (2010). The impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurship skills and motivation. *European Economic Review*, *54*, 442–454.

Ornstein, S., y Nelson, T. (2006). Incorporating emotional intelligence competency building into the preparation and delivery of international travel courses. *Innovations in Education and Teaching International*, *43*(1), 41-55.

Orozco-Gómez, M. M. (2016). *Impacto de la Atractividad de un Centro Comercial en la Satisfacción y Lealtad de sus Consumidores* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/record/168478

Ozgen, E., y Baron, R.A. (2007). Social sources of information in opportunity recognition: Effects of mentors, industry networks, and professional forums. *Journal of Business Venturing, 22*(2), 174-192.

Padilla-Meléndez, A., Fernández-Gámez, M. A., y Molina-Gómez, J. (2014). Feeling the risks: effects of the development of emotional competences with outdoor training on the entrepreneurial intent of university students. *International Entrepreneurship and Management Journal, 10*(4), 861-884.

Palmer, B. R., Gignac, G., Monocha, R., y Stough, C. (2005). A psychometric evaluation of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test version 2.0. *Intelligence*, 33, 285-305.

Peng, Z., Lu, G., y Kang, H. (2013). Entrepreneurial intentions and its influencing factors: A survey of the university students in Xi'an China. *Creative education, 3*(08), 95.

Pérez-López, M. C., González-López, M. J., y Rodríguez-Ariza, L. (2016). Competencies for entrepreneurship as a career option in a challenging employment environment. *Career Development International, 21*(3), 214-229.

Peterman, N. E., y Kennedy, J. (2003). Enterprise education: Influencing students' perceptions of entrepreneurship. *Entrepreneurship theory and practice, 28*(2), 129-144.

Petrides, K. V., y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, *29*(2), 313-320.

Petrides, K. V., y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, *17*, 39-57.

Plaschka, G., y Welsch, H. (1990). Emerging structures in entrepreneurship education: Curricular designs and strategies. *Entrepreneurship theory and Practice*, *14*(3), 55-71.

Porter, M. (2000). 'Location, clusters and economic strategy'. En G.L. Clark, M. Feldman y M. Gertler (eds), *The Oxford Handbook of Economic Geography* (pp. 253-274). Oxford: Oxford University Press.

Powell, A. coordinator (2016). *2016 Latin American and Caribbean Macroeconomic Report: Time to Act: Latin America and the Caribbean Facing Strong Challenges.* Washington, D.C.: BID.

Preto, M. T., Baptista, R., y Lima, F. (2009). 5. Switching from paid employment to entrepreneurship: the effect on individuals' earnings. *Entrepreneurship and Growth in Local, Regional and National Economies: Frontiers in European Entrepreneurship Research*, 107.

Price, K. H. (1987). Decision responsibility, task responsibility, identifiability, and social loafing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *40*(3), 330-345.

Prieto, G., y Delgado, A. R. (2010). Fiabilidad y Validez. *Papeles del Psicólogo*, *3*(1), 67-74.

Prodan, I., y Drnovsek, M. (2010). Conceptualizing academic-entrepreneurial intentions: An empirical test. *Technovation*, *30*(5-6), 332-347.

Pulka, B. M., Rikwentishe, R., Mani, U. A. U., y Jossiah, M. M. (2015). Variation of Attitude among University Students towards Entrepreneurship Education. *Journal of Business Administration and Education*, *7*(2), 177.

Quadrini, V. (2000). Entrepreneurship, saving, and social mobility. *Review of Economic Dynamics*, *3*(1), 1-40.

Real Academia Española (2016). *Emprendedor*. Recuperado de: http://dle.rae.es/?id=Esffwg4

Rauch, A., y Frese, M. (2007). Let's put the person back into entrepreneurship research: a meta-analysis on the relationship between business owners' personality traits, business creation, and success. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *16*(4), 353–385.

Rauch, A., y Hulsink, W. (2015). Putting entrepreneurship education where the intention to act lies: An investigation into the impact of entrepreneurship education on entrepreneurial behavior. *Academy of Management Learning & Education*, *14*(2), 187-204.

Real Ledezma, J. (2015). *Historia: Nuestra universidad*. Guadalajara, México: UDG. Recuperado en: http://www.udg.mx/es/historia

Regele, M. D., y Neck, H. M. (2012). The entrepreneurship education subecosystem in the United States: Opportunities to increase entrepreneurial activity. *Journal of Business and Entrepreneurship*, *23*(2), 25.

Reuben, E., Sapienza, P., y Zingales, L. (Octubre, 2009). Can We Teach Emotional Intelligence. *Columbia Business School Research Paper*. Recuperado de: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1915471

Reynolds, P. D. (1991). Sociology and entrepreneurship: Concepts and contributions. *Entrepreneurship theory and practice*, *16*(2), 47-70.

Reynolds, P. D., Carter, N. M., Gartner, W. B., y Greene, P. G. (2004). The prevalence of nascent entrepreneurs in the United States: Evidence from the panel study of entrepreneurial dynamics. *Small business economics*, *23*(4), 263-284.

Rhee, K. S., y White, R. J. (2007). The emotional intelligence of entrepreneurs. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, *20*(4), 409-425.

Rice, M. P. (1996, August). Virtuality and uncertainty in the domain of discontinuous innovation. In *Engineering and Technology Management, 1996. IEMC 96. Proceedings., International Conference on* (pp. 528-532).

Rice, Mark P., y T. Habbershon (2006). The Place of Entrepreneurship. In Mark Rice and T.G. Habberson (eds), *Entrepreneurship: The Engine of Growth*, 3 (pp. ix-xxv). Westport CT: Greenwood Publishing Gourp.

Richmond, S. L., Rollin, P. F., y Brown, J. M. (2004). What makes a successful leader. *People*, *56*(51), 47.

Rivis, A., y Sheeran, P. (2003). Descriptive norms as an additional predictor in the theory of planned behaviour: A meta-analysis. *Current Psychology*, *22*(3), 218-233.

Robinson, P. B., Stimpson, D. V., Huefner, J. C., y Hunt, H. K. (1991). An attitude approach to the prediction of entrepreneurship. *Entrepreneurship theory and practice*, *15*(4), 13-31.

Rodgers, W.M., Conner, M., y Murray, T.C. (2008). Distinguishing among perceived control, perceived difficulty, and self-efficacy as determinants of intentions and behaviours. *British Journal of Social Psychology*, *47*(4), 607-630.

Rodríguez, R. (2006). Relaciones peligrosas. La polémica sobre universidades patito y las negociaciones SEP-FIMPES en torno al RVOE (Primera parte). *Campus Mileno*, 164.

Rodríguez-Aceves, L., Muñiz-Avila, E., Saiz-Alvarez, J.M., y Flores-Castro, M.A.(2016). *Monitor Global de Emprendimiento (GEM) Jalisco 2015: Contexto Actual del Ecosistema de Emprendimiento.* Zapopan, Jal., México: Tecnológico de Monterrey, Campus Guadalajara.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Nueva York, NY: Free Press.

Rosenberg, M. J., y Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components*, *3*, 1-14.

Rosenstock, I.M. (2005). Why people use health services. *Milbank Quarterly*, *83*(4).

Saeed, S., Muffatto, M., y Yousafzai, S. Y. (2014). Exploring intergenerational influence on entrepreneurial intention: the mediating role of perceived desirability and perceived feasibility. *International Journal of Entrepreneurship and Innovation Management*, *18*(2-3), 134-153.

Salgado Rodríguez, H. E. (2017). *Mensaje del director: Instituto Tecnológico Superior de Zapopan. Guadalajara, México: ITS Zapopan.* Recuperado de: http://www.itszapopan.edu.mx/msdirector.html

Salovey, P. H., Hesee, C. CK, y Mayer, JD (1993). Emotional intelligence and the self-regulation of affect. En D. M. Wegner y J. W. Pennebaker (eds.) *Handbook of mental control* (pp. 258-277). Englewood Cliff, NJ, EUA: Prentice-Hall.

Salovey, P., y Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current directions in psychological science*, *14*(6), 281-285.

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, *9*(3), 185-211.

Salvador, C. M. (2008). Impacto de la inteligencia emocional percibida en la autoeficacia emprendedora. *Boletín de psicologia* (92), 65-80.

Sánchez, J. C. (2011). University training for entrepreneurial competencies: Its impact on intention of venture creation. *International Entrepreneurship and Management Journal*, *7*, 239–254.

Sánchez-Escobedo, M., Díaz-Casero, J. C., Hernández-Mogollón, R., y Postigo-Jiménez, M. V. (2011). Perceptions and attitudes towards entrepreneurship. An analysis of gender among university students. *International Entrepreneurship and Management Journal*, *7*(4), 443-463.

Santos, F. J., Roomi, M. A., y Liñán, F. (2014). About gender differences and the Social environment in the development of Entrepreneurial intentions. *Journal of Small Business Management* 54, 49-66.

Sarasvathy, S.D. (2001). Causation and effectuation: Toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency. *Academy of Management Review*, *26*(2), 243-263.

Sawyerr, O., Dong, W., Ozakaya, H. E., y Emerson, S. (2016, January). Evaluating the Efficacy of a STEM Entrepreneurship Program: Lessons from the Trenches. In *United States Association for Small Business and Entrepreneurship. Conference Proceedings* (p. DJ1). United States Association for Small Business and Entrepreneurship.

Scherer, R.F., Brodzinski, J.D., y Wiebe, F. (1991). Examining the relationship between personality and entrepreneurial career preference. *Entrepreneurship & Regional Development*, *3*(2), 195-206.

Schlaegel, C., y Koenig, M. (2014). Determinants of entrepreneurial intent: a meta-analytic test and integration of competing models. *Entrepreneurship Theory and Practice*, *38*(2), 291-332.

Schøtt, T., Kew, P., y Cheraghi, M. (2015). Future Potential: A GEM Perspective on Youth Entrepreneurship. *Global Entrepreneurship Monitor (GEM)*.

Schröder, E., y Schmitt-Rodermund, E. (2006). Crystallizing enterprising interests among adolescents through a career development program: The role of personality and family background. *Journal of Vocational Behavior*, *69*(3), 494-509.

Schuman, H., y Johnson, M.P. (1976). Attitudes and behavior. *Annual Review of Sociology*, 2, pp. 161-207

Schumpeter, J. A. (1934). *The theory of economic development: An inquiry into profits, capital, credit, interest, and the business cycle* (Vol. 55). Transaction publishers.

Schumpeter, J. A. (1975). *Capitalism, Socialism and Democracy*. Nueva York, EUA: Harper.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., y Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences, 42*(6), 921-933.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., y Bhullar, N. (2009). The Assessing Emotions Scale. En C. Stough, D. Saklofske y J. Parker (Eds.), *The Assessment of emotional intelligence* (pp. 119-135). Nueva York: Springer.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., y Hine, D. W. (2011). The association of ability and trait emotional intelligence with alcohol problems. *Addiction Research and Theory, 19*, 260-265.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., y Thorsteinsson, E. B. (2013). Increasing emotional intelligence through training: Current status and future directions. *International Journal of Emotional Education, 5*(1), 56.

Schutte, N., y Malouff, J. (2002). Incorporating emotional skills content in a college transition course enhances student retention. *Journal of the First-Year Experience & Students in Transition, 14*(1), 7-21.

Schwab, K., y Sala-i-Martin, X. (2016). *World Economic Forum's Global Competitiveness Report, 2015-2016*. Suiza: World Economic Forum. Recuperado de: https://www.weforum.org/reports/annual-report-2015-2016.

Schwarz, E. J., Wdowiak, M. A., Almer-Jarz, D. A., y Breitenecker, R. J. (2009). The effects of attitudes and perceived environment conditions on students' entrepreneurial intent: An Austrian perspective. *Education+ Training, 51*(4), 272-291.

Seal, C. R., y Andrews-Brown, A. (2010). An integrative model of emotional intelligence: emotional ability as a moderator of the mediated relationship of emotional quotient and emotional competence. *Organization Management Journal, 7*(2), 143-152.

Seligman, M. E., y Csikszentmihalyi, M. (2014). *Positive psychology: An introduction*. Países Bajos: Springer.

Shane, S., y Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of management review*, *25*(1), 217-226.

Shapero, A. (1984). The entrepreneurial event. In C. A. Kent (Ed.), *The Environment for Entrepreneurship* (pp. 21-40). Lexington, MA, EUA: D.C. Heath & Company.

Shapero, A., y Sokol, L. (1982). Social dimensions of entrepreneurship. En C. A. Kent, D. L. Sexton, y K. H. Vesper (Eds.), *Encyclopedia of entrepreneurship* (pp. 72–90). Englewood Cliffs, EUA: Prentice Hall.

Shariff, M. N. M., y Saud, M. B. (2009). An attitude approach to the prediction of entrepreneurship on students at institution of higher learning in Malaysia. International *Journal of Business and Management*, *4*(4), p129.

Shaver, K. G. (1987). *Principles of social psychology* (3a ed.). Cambridge, MA, EUA: Winthrop.

Shaver, K. G., y Scott, L. R. (1991). Person, Process, Choice: The Psychology of New Venture Creation. *Entrepreneurship Theory and Practice*, *16*, 23-45.

Sheeran, P. (2002). Intention–behavior relations: A conceptual and empirical review. *European Review of Social Psychology*, *12*(1), 1–36.

Simon, M., y Shrader, R. C. (2012). Entrepreneurial actions and optimistic overconfidence: The role of motivated reasoning in new product introductions. *Journal of Business Venturing*, *27*(3), 291-309.

Simon, M., Houghton, S.M., y Aquino, K. (2000). Cognitive biases, risk perception, and venture formation: how individuals decide to start companies. *Journal of Business Venturing*, *15*(2), 113–134.

Simpson, R. D., y Steve Oliver, J. (1990). A summary of major influences on attitude toward and achievement in science among adolescent students. *Science education*, *74*(1), 1-18.

Singer, S., Herrington, M. y Menipaz, E. (2018). Global entrepreneurship monitor. *2017/18* Global Report, *GERA 2018*.

Siu, W. S., y Lo, E. S. C. (2013). Cultural contingency in the cognitive model of entrepreneurial intention. *Entrepreneurship Theory and Practice*, *37*(2), 147-173.

Skinner, E.A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, *71*(3), 549-570.

Skinner, E.A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, *71*(3), 549-570.

Solomon, G. (2007). An examination of entrepreneurship education in the United States. *Journal of small business and enterprise development*, *14*(2), 168-182.

Solomon, G. T., Duffy, S., y Tarabishy, A. (2002). The state of entrepreneurship education in the United States: A nationwide survey and analysis. *International journal of entrepreneurship education*, *1*(1), 65-86.

Soomro, B. A., y Shah, N. (2015). Developing attitudes and intentions among potential entrepreneurs. *Journal of Enterprise Information Management*, *28*(2), 304-322.

Souitaris, V., Zerbinati, S., y Al-Laham, A. (2007). Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? the effect of learning, inspiration and resources. *Journal of Business Venturing, 22*(4), 566-591.

Sparks, P., y Shepherd, R. (1992). Self-identity and the theory of planned behavior: Assesing the role of identification with "green consumerism". *Social Psychology Quarterly, 55*(4), 388-399.

Sparks, P., Shepherd, R., Wieringa, N., y Zimmermanns, N. (1995). Perceived behavioural control, unrealistic optimism and dietary change: An exploratory study. *Appetite, 24*(3), 243-255.

Spilling, O. R. (1996). The entrepreneurial system: On entrepreneurship in the context of a mega-event. *Journal of Business research, 36*(1), 91-103.

Stajkovic, A.D., y Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 124*(2), 240-261.

Stam, E., y Nooteboom, B. (2011). Entrepreneurship, innovation and institutions. En D. Audretsch, O. Falck, S. Heblich., y A. Lederer (eds.), *Handbook of research on innovation and entrepreneurship* (pp. 421-468). Cheltenham, Reino Unido: Edward Elgar.

Steenkamp, J. B. E., y Geyskens, I. (2006). How country characteristics affect the perceived value of web sites. *Journal of marketing, 70*(3), 136-150.

Sternberg, R. (2009). Regional dimensions of entrepreneurship. *Foundations and Trends in Entrepreneurship, 5*(4), 211-340.

Stratton, T. D., Saunders, J. A., y Elam, C. L. (2008). Changes in medical students' emotional intelligence: An exploratory study. *Teaching and learning in medicine*, *20*(3), 279-284.

Streiner, D. L. (2003). Starting at the Beginning: An Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency. *Journal of Personality Assessment*, *80*(1), 99-103.

Subsecretaría de Educación Superior (2014). *Estructura*. SEP. Recuperado de: http://www.ses.sep.gob.mx/hacemos.html

Szerb, L., Acs, Z. J., Ortega-Argilés, R., y Komlosi, E. (2015). *The Entrepreneurial Ecosystem: The Regional Entrepreneurship and Development Index.* Available at SSRN 2642514.

Tang, L., y Koveos, P. E. (2004). Venture entrepreneurship, innovation entrepreneurship, and economic growth. *Journal of Developmental Entrepreneurship*, *9*(2), 161.

TECNM (2017). *Breve historia de los Institutos Tecnológicos. México: Tecnológico Nacional de México.* Recuperado de: http://www.tecnm.mx/informacion/sistema-nacional-de-educacion-superior-tecnologica

Tecnologico de Monterrey (2007). *Incubadoras: Un desarrollo eficaz*. Monterrey: Sistema ITESM.

Tecnológico de Monterrey en Guadalajara (2017). *Informe anual*. Guadalajara: Tecnológico de Monterrey. Recuperado de: http://gda.itesm.mx/informe/INFORME2016web.pdf

Thurik, R. (2007). *Entreprenomics: Entrepreneurship, Economic Growth and Policy*. DB Audretsch and R. Strom: Cambridgee University Press.

Timmons, J. A. (1985). *New venture creation*. McGraw-Hill Education.

Tiwari, P., Bhat, A. K., y Tikoria, J. (2017). The role of emotional intelligence and self-efficacy on social entrepreneurial attitudes and social entrepreneurial intentions. *Journal of Social Entrepreneurship*, 8(2), 165-185.

Tjan, A. K., Harrington, R. J., y Hsieh, T. Y. (2012). *Heart, smarts, guts, and luck: what it takes to be an entrepreneur and build a great business*. EUA: Harvard Business Press.

Tkachev, A., y Kolvereid, L. (1999). Self-employment intentions among Russian students. *Entrepreneurship & Regional Development*, *11*(3), 269-280.

Tourangeau, R., y Yan, T. (2007). Sensitive questions in surveys. *Psychological bulletin*, *133*(5), 859.

Trafimow, D., Sheeran, P., Conner, M., y Finlay, K.A. (2002). Evidence that perceived behavioural control is a multidimensional construct: Perceived control and perceived difficulty. *British Journal of Social Psychology*, *41*(1), 101-121.

Trait, E. I. (2004). Emotional intelligence. *Psychologist*, *17*(10), 574.

Trivedi, R. (2016). Does university play significant role in shaping entrepreneurial intention? A cross-country comparative analysis. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, *23*(3), 790-811.

Tsai, K. H., Chang, H. C., y Peng, C. Y. (2016). Extending the link between entrepreneurial self-efficacy and intention: a moderated mediation model. *International Entrepreneurship and Management Journal*, *12*(2), 445-463.

Turker, D. y Selcuk, S.S. (2009). Which factors affect entrepreneurial intention of university students?. *Journal of European Industrial Training*, 33(2), 142-159.

Universidad de Guadalajara (2014). *Institución Benemérita de Jalisco*. Guadalajara, México: UDG. Recuperado de: http://www.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/folleto_institucional_udg2014_0.pdf

Uygur, U. (2017). An Analogy Explanation for the Evaluation of Entrepreneurial Opportunities. *Journal of Small Business Management*. DOI: 10.1111/jsbm.12321

Vancouver, J. B., More, K. M., y Yoder, R. J. (2008). Self-efficacy and resource allocation: Support for a nonmonotonic, discontinuous model. *Journal of Applied Psychology*, 93(1), 35.

Van der Zee, K., Thijs, M., y Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European journal of personality*, *16*(2), 103-125.

Van Gelderen, M., Brand, M., Van Praag, M., Bodewes,W., Poutsma, E., y Van Gils, A. (2008). Explaining entrepreneurial intentions by means of the theory of planned behaviour. *Career Development International*, *13*(6), 538–559.

Van Praag, C. M., y Versloot, P. H. (2007). What is the value of entrepreneurship? A review of recent research. *Small business economics*, *29*(4), 351-382.

Van Rooy, D. L., y Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of vocational Behavior*, *65*(1), 71-95.

Varela-Mallou, J., Rial-Boubeta, A., y García-Cueto, E. (2003). Presentación de Una Escala de Satisfacción con los Servicios Sanitarios de Atención Primaria. *Psicothema*, *15*(4), 656-661.

Varela, R., y Jimenez, J. E. (2001). The effect of entrepreneurship education in the universities of Cali. *Frontiers of Entrepreneurship Research*. Babson Conference.

Varghese, T., y Hassan, A. (2012). Youth's Entrepreneurial Attitudes in Oman. *World Journal of Social Sciences, 2*(7), 302-325.

Venable, B. T., Rose, G. M., Bush, V. D., y Gilbert, F. W. (2005). The Role of Brand Personality in Charitable Giving: An Assessment and Validation. *Journal of the Academy of Marketing Science, 33*(3), 295-312.

Verheul, I., Wennekers, S., Audretsch, D., y Thurik, R. (2002). An eclectic the- ory of entrepreneurship: Policies, institutions and culture. *Economics of Science, Technology and Innovation, 27*, 11–81.

Vesper, K. H., y Gartner, W. B. (1997). Measuring progress in entrepreneurship education. *Journal of Business venturing, 12*(5), 403-421.

Vesper, K. H., y McMullan, W. E. (1987). *Entrepreneurship: Today courses, tomorrow degrees*. Canadá: University of Calgary, Faculty of Management.

Vivian Tang, H. W., y Yin, M. S. (2013). Prioritizing emotional intelligence training needs using optimal globalization grey relational analysis. *Journal of Modelling in Management, 8*(3), 320-338.

Von Graevenitz, G., Harhoff, D., y Weber, R. (2010). The effects of Entrepreneurship Education. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 76, 90–112.

Wagner, J., y Sternberg, R. (2004). Start-up activities, individual characteristics, and the regional milieu: lessons for entrepreneurship support policies from German micro data. *Annals of Regional Science, 38*(2), 219–240.

Walker, J. K., Jeger, M., y Kopecki, D. (2013). The role of perceived abilities, subjective norm, and intentions. *Journal of Entrepreneurship, 22*(2), 181–202.

Wechsler, D. (1958). The measurement and appraisal of adult intelligence. Baltimore, MD: Williams & Wilkins.

Weiss, H. M. (1990). Learning theory and industrial and organizational psychology. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), Handbook of industrial and organizational psychology, vol. 1 (p. 172). Palo Alto, CA.

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., y Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. En J. A. Durlak, R. P. Weissberg y T. P. Gullotta (Eds.). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). Nueva York, NY: Guilford.

Weissberg, R. P., Goren, P., Domitrovich, C., y Dusenbury, L. (2013). *CASEL guide effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition.* Chicago, IL, EUA: CASEL.

Watchravesringkan, K. T., Hodges, N. N., Yurchisin, J., Hegland, J., Karpova, E., Marcketti, S., y Yan, R. N. (2013). Modeling entrepreneurial career intentions among undergraduates: an examination of the moderating role of entrepreneurial knowledge and skills. *Family and Consumer Sciences Research Journal, 41*(3), 325-342.

Welpe, I. M., Spörrle, M., Grichnik, D., Michl, T., y Audretsch, D. B. (2012). Emotions and opportunities: The interplay of opportunity evaluation, fear, joy, and anger as antecedent of entrepreneurial exploitation. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, *36*(1), 69–96.

Wessner, C. W. (2005). Entrepreneurship and the innovation ecosystem. *Local Heroes in the Global Village: Globalization and the Entrepreneurship Policies.* Nueva York, NY: Springer.

White, K. M., Smith, J. R., Terry, D. J., Greenslade, J. H., y McKimmie, B. M. (2009). Social influence in the theory of planned behaviour: The role of descriptive, injunctive, and in-group norms. *British Journal of Social Psychology*, *48*(1), 135-158.

Wigelsworth, M., Humphrey, N., y Lendrum, A. (2012). A national evaluation of the impact of the secondary social and emotional aspects of learning (SEAL) programme. *Educational Psychology*, *32*(2), 213–238.

Wilson, T. D., Lindsey, S., y Schooler, T. Y. (2000). A model of dual attitudes. *Psychological review*, *107*(1), 101.

Wolff, S. B., Druskat, V. U., Koman, E. S., y Messer, T. E. (2006). The link between group emotional competence and group effectiveness. *Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence with individuals and groups*, 223-242.

Wong, C. S., y Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The leadership quarterly*, *13*(3), 243-274.

Wood, M. W. (2014). *Addressing Sustainability in an Entrepreneurship Ecosystem: A Case Study of a Social Incubator in Mexico* (Disertación Doctoral). Arizona State University. Recuperado de: https://repository.asu.edu/attachments/134965/content/WOOD_asu_0010E_13871.pdf.

Wood, W. (2000). Attitude change: Persuasion and social influence. *Annual review of psychology*, *51*(1), 539-570.

World Economic Forum (2015) Bridging the Skills and Innovation Gap to Boost Productivity in Latin America, Ginebra (Suiza): World Economic Forum y Deloitte.

World Economic Forum (2017). *Agenda global*. Recuperado de: https://www.weforum.org/

Wu, S., y Wu, L. (2008). The impact of higher education on entrepreneurial intentions of university students in China. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, *15*(4), 752-774.

Wurthmann, K. (2014). Business students' attitudes toward innovation and intentions to start their own businesses. *International Entrepreneurship and Management Journal*, *10*(4), 691-711.

Yau, O. H. M., Chow, R. P. M., Sin, L. Y. M., et al. (2007). Developing a Scale for Stakeholder Orientation. *European Journal of Marketing*, *41*(11/12), 1306-1327.

Yordanova, D. I., y Tarrazon, M.-A. (2010). Gender Differences in Entrepreneurial Intentions: Evidence from Bulgaria. *Journal of Developmental Entrepreneurship*, *15*(03), 245–261.

Yusoff, M. S. B., Rahim, A. F. A., Mat Pa, M. N., See, C. M., Ja'afar, R., y Esa, A. R. (2011). The validity and reliability of the USM Emotional Quotient Inventory (USMEQ-i): its use to measure Emotional Quotient (EQ) of future medical students. *International Medical Journal*, *18*(4), 293-299.

Yusoff, M. S. B., Rahim, A. F. A., Mat Pa, M. N., See, C. M., Ja'afar, R., y Esa, A. R. (2011). The validity and reliability of the USM Emotional Quotient Inventory (USMEQ-i): its use to measure Emotional Quotient (EQ) of future medical students. *International Medical Journal, 18*(4), 293-9.

Zacharakis, A. L., Shepherd, D. A., y Coombs, J. E. (2003). The development of venture-capital-backed internet companies: An ecosystem perspective. *Journal of Business Venturing*, *18*(2), 217-231.

Zakarevičius, P., y Župerka, A. (2010). Expression of emotional intelligence in development of students' entrepreneurship. *Economics and Management, 15*(1), 865-873.

Zampetakis, L. A., Beldekos, P., y Moustakis, V. S. (2009). ''Day-to-day" entrepreneurship within organisations: The role of trait Emotional Intelligence and Perceived Organisational Support. *European Management Journal*, *27*(3), 165-175.

Zampetakis, L. A., Kafetsios, K., Bouranta, N., Dewett, T., y Moustakis, V. S. (2009). On the relationship between emotional intelligence and entrepreneurial attitudes and intentions. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, *15*(6), 595-618.

Zampetakis, L. A., Kafetsios, K., Bouranta, N., Dewett, T., y Moustakis, V. S. (2009). On the relationship between emotional intelligence and entrepreneurial attitudes and intentions. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, *15*(6), 595-618.

Zampetakis, L. A., y Kafetsios, K. (2010). Group Entrepreneurial Behavior in Established Organizations: the Role of Middle Managers's Emotion Regulation and Group Diversity. *Research on Emotion in Organizations*, *6*(1), 33-62.

Zeidner, M., Matthews, G., y Roberts, R. D. (2004). Emotional intelligence in the workplace: A critical review. *Applied Psychology*, *53*(3), 371-399.

Zhang, P., Wang, D. D., y Owen, C. L. (2015). A study of entrepreneurial intention of university students. *Entrepreneurship Research Journal*, *5*(1), 61-82.

Zhang, Y., Duysters, G., y Cloodt, M. (2014). The role of entrepreneurship education as a predictor of university students' entrepreneurial intention. *International entrepreneurship and management journal*, *10*(3), 623-641.

Zhao, H., y Seibert, S.E. (2006). The Big five personality dimensions and entrepreneurial status: a meta-analytical review. *Journal of Applied Psychology*, *91*, 259-71

Zhao, H., Seibert, S. E., y Hills, G. E. (2005). The mediating role of self-efficacy in the development of entrepreneurial intentions. *Journal of applied psychology*, *90*(6), 1265.

Zeithaml, C. P., y Rice Jr, G. H. (1987). Entrepreneurship/small business education in American universities. *Journal of small business management*, *25*(1), 44.

Zimmerman, B.J. (2006). Development and adaptation of expertise: The role of self-regulatory processes and beliefs. In K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich, & R.R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 705–722). New York: Cambridge University Press.

Zozimo, R. G., Jack, S. L., y Hamilton, E. (2017). Entrepreneurial learning from observing role models. *Entrepreneurship and Regional Development*. http://dx.doi.org/10.1080/08985626.2017.1376518

Anexo

Anexo A: Cuestionario TEC

Tecnológico de Monterrey

ESTA ENCUESTA FORMA PARTE DE UNA INVESTIGACIÓN SOBRE JÓVENES UNIVERSITARIOS EMPRENDEDORES.

Estimado(a) alumno(a): Gracias por participar en este estudio. Lee con atención las instrucciones para cada bloque de preguntas. Por favor, contesta sinceramente, marcando **solo una casilla** con la respuesta adecuada o escribiendo sobre la línea cuando corresponda. Tus respuestas serán tratadas confidencialmente. Los datos serán accesibles solo para los investigadores que trabajan en este proyecto. Los datos son almacenados de manera anónima de modo que se asegura la confidencialidad de los participantes.

Escribe por favor tu Matrícula**:** ☐

I. *Datos generales:*

G01. Nombre y apellidos:_____

G02. Sexo: 1. Masculino □ 2. Femenino □ G03. Edad: _____

G04. Preparatoria de procedencia: _____ 1. Carrera: _____ 2. Semestre:_____

G05. Ciudad en que naciste: _____ G06. Ciudad en que resides: _____

G07. ¿Cuál es el nivel de estudios alcanzado por tus padres?

	0. Sin estudios	1. Primaria	2. Secundaria	3. Preparatoria	4. Universidad	5.Maestría Doctorado	6. No aplica
1.Padre	□	□	□	□	□	□	□
2.Madre	□	□	□	□	□	□	□

G08. ¿Cuál es la ocupación de tus padres?

	1. Empleado(a) sector privado	2. Empleado(a) sector público	3. Empresario (a)	Jubilado (a)	Desempleado(a)	Otra
1.Padre	□	□	□	□	□	□
2.Madre	□	□	□	□	□	□

II*. Indica en el cuadro* ***con qué frecuencia*** *demuestras los siguientes comportamientos:*

1= Nunca ***7 =Siempre***	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
GE01. Soy capaz de reconocer mis propias emociones y sus efectos sobre mis acciones.	□	□	□	□	□	□	□
GE02. Soy consciente de mis propias virtudes y límites.	□	□	□	□	□	□	□
GE03. Siento gran confianza en mí mismo y mis capacidades para hacer cualquier cosa.	□	□	□	□	□	□	□

GE04. Soy capaz de mantener bajo control las emociones e impulsos conflictivos.	□	□	□	□	□	□	□
GE05. Me considero una persona honrada e íntegra.	□	□	□	□	□	□	□
GE06. Soy capaz de asumir la responsabilidad de mis propios actos personales.	□	□	□	□	□	□	□
GE07. Me considero una persona flexible y capaz de afrontar los cambios.	□	□	□	□	□	□	□
GE08. Me siento cómodo y abierto a nuevas ideas, enfoques e informaciones.	□	□	□	□	□	□	□
GE09. Me gusta esforzarme para mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia.	□	□	□	□	□	□	□
GE10. Me comprometo con los objetivos de un grupo o una organización cuando me identifico con ellos	□	□	□	□	□	□	□
GE11. Actúo rápidamente para aprovechar las oportunidades.	□	□	□	□	□	□	□
GE12. Soy persistente para conseguir mis objetivos a pesar de los obstáculos y contratiempos.	□	□	□	□	□	□	□
GE13. Tengo capacidad para captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarme activamente por las cosas que les preocupan.	□	□	□	□	□	□	□
GE14. Siento las necesidades de desarrollo de los demás y me gusta estimular sus capacidades.	□	□	□	□	□	□	□
GE15. Sé anticipar, reconocer y satisfacer las necesidades de los demás.	□	□	□	□	□	□	□
GE16. Me gusta aprovechar las oportunidades que nos brindan diferentes tipos de personas.	□	□	□	□	□	□	□
GE17. Tengo la capacidad de darme cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder subyacentes en un grupo.	□	□	□	□	□	□	□
GE18. Sé utilizar tácticas de persuasión eficaces.	□	□	□	□	□	□	□
GE19. Sé escuchar abiertamente y emitir mensajes convincentes.	□	□	□	□	□	□	□
GE20. Poseo la capacidad de negociar y resolver desacuerdos.	□	□	□	□	□	□	□
GE21. Soy capaz de inspirar y dirigir a grupos y personas.	□	□	□	□	□	□	□
GE22. Soy capaz de iniciar y dirigir los cambios.	□	□	□	□	□	□	□
GE23. Me gusta cuidar y ampliar mi red de contactos sociales.	□	□	□	□	□	□	□
GE24. Sé trabajar con los demás para la consecución de una meta común.	□	□	□	□	□	□	□
GE25. Sé crear sinergias grupales en la consecución de metas colectivas.	□	□	□	□	□	□	□

III. *Señala tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la* ***Actividad Empresarial*** *desde 1 (desacuerdo total) a 7 (acuerdo total):*

1= Desacuerdo total 7 =Acuerdo total	***1***	***2***	***3***	***4***	***5***	***6***	***7***
IE01. Mi familia piensa que debería convertirme en emprendedor (a).	□	□	□	□	□	□	□
IE02. Las personas que son importantes para mí piensan que debería convertirme en emprendedor(a).	□	□	□	□	□	□	□
IE03. Las personas cuya opinión valoro se han convertido en emprendedores durante los 5 años posteriores a la terminación de sus estudios.	□	□	□	□	□	□	□
IE04. La opinión de mi familia es importante para mí.	□	□	□	□	□	□	□
IE05. La opinión de las personas que son importantes para mí tiene mucha influencia sobre mí.	□	□	□	□	□	□	□
IE06. Tengo planeado comenzar mi nuevo negocio en los 5 años siguientes a la terminación de mis estudios.	□	□	□	□	□	□	□
IE07. Ya he realizado algunos de los pasos para arrancar mi propio negocio (ej. buscar información, discutir la idea con mis amigos, elaborar un plan de negocios).	□	□	□	□	□	□	□
IE08. Estoy convencido(a) de que comenzaré mi propio negocio en los próximos 5 años tras finalizar mis estudios.	□	□	□	□	□	□	□
IE09. Ser emprendedor(a) es uno de mis objetivos profesionales.	□	□	□	□	□	□	□
IE10. Convertirme en un(a) emprendedor(a) en los próximos 5 años al terminar mi carrera sería muy conveniente para mí.	□	□	□	□	□	□	□
IE11. Convertirme en un(a) emprendedor(a) en los próximos 5 años al terminar mis estudios me haría avanzar en mi carrera profesional.	□	□	□	□	□	□	□
IE12. Disfrutaría convirtiéndome en un(a) emprendedor(a) en los próximos 5 años tras finalizar mis estudios.	□	□	□	□	□	□	□
IE13. Es importante para mí tener un trabajo seguro.	□	□	□	□	□	□	□
IE14. Es importante para mí no tener que trabajar todo el tiempo.	□	□	□	□	□	□	□

IE15. Me gusta tener responsabilidades en mi trabajo.	□	□	□	□	□	□	□
IE16. Me gustaría tener un trabajo que me aporte desafíos.	□	□	□	□	□	□	□
IE17. Me gustaría ser mi propio(a) jefe(a).	□	□	□	□	□	□	□
IE18. Me gustaría tomar mis propias decisiones en mi trabajo.	□	□	□	□	□	□	□

IV. *Para cada afirmación, señala el grado de confianza que consideras tener para desempeñar las siguientes* ***Habilidades/Capacidades Específicas*** *desde 1 (nada capaz) a 7 (completamente capaz):*

1= Nada capaz 7 =Completamente capaz	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
SEE01. Me siento mucho más capaz de resolver problemas que mis compañeros.	□	□	□	□	□	□	□
SEE02. Me siento mucho más capaz de administrar dinero que mis compañeros.	□	□	□	□	□	□	□
SEE03. Me siento mucho más capaz de ser creativo que mis compañeros.	□	□	□	□	□	□	□
SEE04. Me siento mucho más capaz de convencer a la gente que mis compañeros.	□	□	□	□	□	□	□
SEE05. Me siento mucho más capaz de ser un líder que mis compañeros.	□	□	□	□	□	□	□
SEE06. Me siento mucho más capaz de tomar decisiones que mis compañeros.	□	□	□	□	□	□	□

V*. Considerando la posibilidad de crear tu propia empresa, señala el* ***Grado de Confianza*** *que consideras tener para desempeñar las siguientes Tareas desde 1 (nada capaz) a 7 (completamente capaz):*

1= Nada capaz 7 =Completamente capaz	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
SE01. Me siento capaz de definir una idea y una estrategia de negocios para una nueva empresa.	□	□	□	□	□	□	□
SE02. Me siento capaz de elaborar un plan de negocios (elaborar una investigación de mercado, un análisis financiero, etc.)	□	□	□	□	□	□	□
SE03. Me siento capaz de negociar y mantener relaciones de apoyo con inversionistas potenciales y bancos.	□	□	□	□	□	□	□
SE04. Me siento capaz de reconocer oportunidades para el desarrollo de nuevos productos y/o servicios.	□	□	□	□	□	□	□
SE05. Me siento capaz de establecer relaciones con personas clave para obtener el capital necesario para crear una nueva empresa.	□	□	□	□	□	□	□

¡Muchas gracias por tu participación!

Anexo B: Cuestionario ITS

ESTA ENCUESTA FORMA PARTE DE UNA INVESTIGACIÓN SOBRE JÓVENES UNIVERSITARIOS EMPRENDEDORES.

Estimado(a) alumno(a): Gracias por participar en este estudio. Lee con atención las instrucciones para cada bloque de preguntas. Por favor, contesta sinceramente, marcando **solo una casilla** con la respuesta adecuada o escribiendo sobre la línea cuando corresponda. Tus respuestas serán tratadas confidencialmente. Los datos serán accesibles solo para los investigadores que trabajan en este proyecto. Los datos son almacenados de manera anónima de modo que se asegura la confidencialidad de los participantes.

Escribe por favor tu número de control**:** | |

I. *Datos generales:*

G01. Nombre y apellidos:_____

G02. Sexo: 1. Masculino □ 2. Femenino □ G03. Edad: _____

G04. Preparatoria de procedencia: _____ 1. Carrera: _____ 2. Semestre:_____

G05. Ciudad en que naciste: _____ G06. Ciudad en que resides: _____

G07. ¿Cuál es el nivel de estudios alcanzado por tus padres?

	0. Sin estudios	1. Primaria	2. Secundaria	3. Preparatoria	4. Universidad	5.Maestría Doctorado	6. No aplica
1.Padre	□	□	□	□	□	□	□
2.Madre	□	□	□	□	□	□	□

G08. ¿Cuál es la ocupación de tus padres?

	1. Empleado(a) sector privado	2. Empleado(a) sector público	3. Empresario (a)	Jubilado (a)	Desempleado(a)	Otra
1.Padre	□	□	□	□	□	□
2.Madre	□	□	□	□	□	□

II*. Indica en el cuadro* ***con qué frecuencia*** *demuestras los siguientes comportamientos:*

1= Nunca ***7 =Siempre***	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
GE01. Soy capaz de reconocer mis propias emociones y sus efectos sobre mis acciones.	□	□	□	□	□	□	□
GE02. Soy consciente de mis propias virtudes y límites.	□	□	□	□	□	□	□
GE03. Siento gran confianza en mí mismo y mis capacidades para hacer cualquier cosa.	□	□	□	□	□	□	□
GE04. Soy capaz de mantener bajo control las emociones e impulsos conflictivos.	□	□	□	□	□	□	□
GE05. Me considero una persona honrada e íntegra.	□	□	□	□	□	□	□
GE06. Soy capaz de asumir la responsabilidad de mis propios actos personales.	□	□	□	□	□	□	□
GE07. Me considero una persona flexible y capaz de afrontar los cambios.	□	□	□	□	□	□	□
GE08. Me siento cómodo y abierto a nuevas ideas, enfoques e informaciones.	□	□	□	□	□	□	□

GE09. Me gusta esforzarme para mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia.	□	□	□	□	□	□	□
GE10. Me comprometo con los objetivos de un grupo o una organización cuando me identifico con ellos	□	□	□	□	□	□	□
GE11. Actúo rápidamente para aprovechar las oportunidades.	□	□	□	□	□	□	□
GE12. Soy persistente para conseguir mis objetivos a pesar de los obstáculos y contratiempos.	□	□	□	□	□	□	□
GE13. Tengo capacidad para captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarme activamente por las cosas que les preocupan.	□	□	□	□	□	□	□
GE14. Siento las necesidades de desarrollo de los demás y me gusta estimular sus capacidades.	□	□	□	□	□	□	□
GE15. Sé anticipar, reconocer y satisfacer las necesidades de los demás.	□	□	□	□	□	□	□
GE16. Me gusta aprovechar las oportunidades que nos brindan diferentes tipos de personas.	□	□	□	□	□	□	□
GE17. Tengo la capacidad de darme cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder subyacentes en un grupo.	□	□	□	□	□	□	□
GE18. Sé utilizar tácticas de persuasión eficaces.	□	□	□	□	□	□	□
GE19. Sé escuchar abiertamente y emitir mensajes convincentes.	□	□	□	□	□	□	□
GE20. Poseo la capacidad de negociar y resolver desacuerdos.	□	□	□	□	□	□	□
GE21. Soy capaz de inspirar y dirigir a grupos y personas.	□	□	□	□	□	□	□
GE22. Soy capaz de iniciar y dirigir los cambios.	□	□	□	□	□	□	□
GE23. Me gusta cuidar y ampliar mi red de contactos sociales.	□	□	□	□	□	□	□
GE24. Sé trabajar con los demás para la consecución de una meta común.	□	□	□	□	□	□	□
GE25. Sé crear sinergias grupales en la consecución de metas colectivas.	□	□	□	□	□	□	□

III. *Señala tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la* ***Actividad Empresarial*** *desde 1 (desacuerdo total) a 7 (acuerdo total):*

1= Desacuerdo total 7 =Acuerdo total	***1***	***2***	***3***	***4***	***5***	***6***	***7***
IE01. Mi familia piensa que debería convertirme en emprendedor (a).	□	□	□	□	□	□	□
IE02. Las personas que son importantes para mí piensan que debería convertirme en emprendedor(a).	□	□	□	□	□	□	□
IE03. Las personas cuya opinión valoro se han convertido en emprendedores durante los 5 años posteriores a la terminación de sus estudios.	□	□	□	□	□	□	□
IE04. La opinión de mi familia es importante para mí.	□	□	□	□	□	□	□
IE05. La opinión de las personas que son importantes para mí tiene mucha influencia sobre mí.	□	□	□	□	□	□	□
IE06. Tengo planeado comenzar mi nuevo negocio en los 5 años siguientes a la terminación de mis estudios.	□	□	□	□	□	□	□
IE07. Ya he realizado algunos de los pasos para arrancar mi propio negocio (ej. buscar información, discutir la idea con mis amigos, elaborar un plan de negocios).	□	□	□	□	□	□	□
IE08. Estoy convencido(a) de que comenzaré mi propio negocio en los próximos 5 años tras finalizar mis estudios.	□	□	□	□	□	□	□
IE09. Ser emprendedor(a) es uno de mis objetivos profesionales.	□	□	□	□	□	□	□
IE10. Convertirme en un(a) emprendedor(a) en los próximos 5 años al terminar mi carrera sería muy conveniente para mí.	□	□	□	□	□	□	□
IE11. Convertirme en un(a) emprendedor(a) en los próximos 5 años al terminar mis estudios me haría avanzar en mi carrera profesional.	□	□	□	□	□	□	□
IE12. Disfrutaría convirtiéndome en un(a) emprendedor(a) en los próximos 5 años tras finalizar mis estudios.	□	□	□	□	□	□	□
IE13. Es importante para mí tener un trabajo seguro.	□	□	□	□	□	□	□
IE14. Es importante para mí no tener que trabajar todo el tiempo.	□	□	□	□	□	□	□
IE15. Me gusta tener responsabilidades en mi trabajo.	□	□	□	□	□	□	□
IE16. Me gustaría tener un trabajo que me aporte desafíos.	□	□	□	□	□	□	□
IE17. Me gustaría ser mi propio(a) jefe(a).	□	□	□	□	□	□	□
IE18. Me gustaría tomar mis propias decisiones en mi trabajo.	□	□	□	□	□	□	□

IV. *Para cada afirmación, señala el grado de confianza que consideras tener para desempeñar las siguientes* ***Habilidades/Capacidades Específicas*** *desde 1 (nada capaz) a 7 (completamente capaz):*

1= Nada capaz 7 =Completamente capaz	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**

SEE01. Me siento mucho más capaz de resolver problemas que mis compañeros.	□	□	□	□	□	□	□
SEE02. Me siento mucho más capaz de administrar dinero que mis compañeros.	□	□	□	□	□	□	□
SEE03. Me siento mucho más capaz de ser creativo que mis compañeros.	□	□	□	□	□	□	□
SEE04. Me siento mucho más capaz de convencer a la gente que mis compañeros.	□	□	□	□	□	□	□
SEE05. Me siento mucho más capaz de ser un líder que mis compañeros.	□	□	□	□	□	□	□
SEE06. Me siento mucho más capaz de tomar decisiones que mis compañeros.	□	□	□	□	□	□	□

***V**. Considerando la posibilidad de crear tu propia empresa, señala el **Grado de Confianza** que consideras tener para desempeñar las siguientes Tareas desde 1 (nada capaz) a 7 (completamente capaz):*

1= Nada capaz ***7 =Completamente capaz***	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
SE01. Me siento capaz de definir una idea y una estrategia de negocios para una nueva empresa.	□	□	□	□	□	□	□
SE02. Me siento capaz de elaborar un plan de negocios (elaborar una investigación de mercado, un análisis financiero, etc.)	□	□	□	□	□	□	□
SE03. Me siento capaz de negociar y mantener relaciones de apoyo con inversionistas potenciales y bancos.	□	□	□	□	□	□	□
SE04. Me siento capaz de reconocer oportunidades para el desarrollo de nuevos productos y/o servicios.	□	□	□	□	□	□	□
SE05. Me siento capaz de establecer relaciones con personas clave para obtener el capital necesario para crear una nueva empresa.	□	□	□	□	□	□	□

¡Muchas gracias por tu participación!

Anexo C: Cuestionario CUCEA

ESTA ENCUESTA FORMA PARTE DE UNA INVESTIGACIÓN SOBRE JÓVENES UNIVERSITARIOS EMPRENDEDORES.

Estimado(a) alumno(a): Gracias por participar en este estudio. Lee con atención las instrucciones para cada bloque de preguntas. Por favor, contesta sinceramente, marcando **solo una casilla** con la respuesta adecuada o escribiendo sobre la línea cuando corresponda. Tus respuestas serán tratadas confidencialmente. Los datos serán accesibles solo para los investigadores que trabajan en este proyecto. Los datos son almacenados de manera anónima de modo que se asegura la confidencialidad de los participantes.

Escribe por favor código de alumno: | |

I. *Datos generales:*

G01. Nombre y apellidos:_____

G02. Sexo: 1. Masculino □ 2. Femenino □ G03. Edad: _____

G04. Preparatoria de procedencia: _____ 1. Carrera: _____ 2. Semestre:_____

G05. Ciudad en que naciste: _____ G06. Ciudad en que resides: _____

G07. ¿Cuál es el nivel de estudios alcanzado por tus padres?

	0. Sin estudios	1. Primaria	2. Secundaria	3. Preparatoria	4. Universidad	5.Maestría Doctorado	6. No aplica
1.Padre	□	□	□	□	□	□	□
2.Madre	□	□	□	□	□	□	□

G08. ¿Cuál es la ocupación de tus padres?

	1. Empleado(a) sector privado	2. Empleado(a) sector público	3. Empresario (a)	Jubilado (a)	Desempleado(a)	Otra
1.Padre	□	□	□	□	□	□
2.Madre	□	□	□	□	□	□

II*. Indica en el cuadro* ***con qué frecuencia*** *demuestras los siguientes comportamientos:*

1= Nunca ***7 =Siempre***	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
GE01. Soy capaz de reconocer mis propias emociones y sus efectos sobre mis acciones.	□	□	□	□	□	□	□
GE02. Soy consciente de mis propias virtudes y límites.	□	□	□	□	□	□	□
GE03. Siento gran confianza en mí mismo y mis capacidades para hacer cualquier cosa.	□	□	□	□	□	□	□
GE04. Soy capaz de mantener bajo control las emociones e impulsos conflictivos.	□	□	□	□	□	□	□
GE05. Me considero una persona honrada e íntegra.	□	□	□	□	□	□	□
GE06. Soy capaz de asumir la responsabilidad de mis propios actos personales.	□	□	□	□	□	□	□
GE07. Me considero una persona flexible y capaz de afrontar los cambios.	□	□	□	□	□	□	□
GE08. Me siento cómodo y abierto a nuevas ideas, enfoques e informaciones.	□	□	□	□	□	□	□
GE09. Me gusta esforzarme para mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia.	□	□	□	□	□	□	□

GE10. Me comprometo con los objetivos de un grupo o una organización cuando me identifico con ellos	□	□	□	□	□	□	□
GE11. Actúo rápidamente para aprovechar las oportunidades.	□	□	□	□	□	□	□
GE12. Soy persistente para conseguir mis objetivos a pesar de los obstáculos y contratiempos.	□	□	□	□	□	□	□
GE13. Tengo capacidad para captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarme activamente por las cosas que les preocupan.	□	□	□	□	□	□	□
GE14. Siento las necesidades de desarrollo de los demás y me gusta estimular sus capacidades.	□	□	□	□	□	□	□
GE15. Sé anticipar, reconocer y satisfacer las necesidades de los demás.	□	□	□	□	□	□	□
GE16. Me gusta aprovechar las oportunidades que nos brindan diferentes tipos de personas.	□	□	□	□	□	□	□
GE17. Tengo la capacidad de darme cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder subyacentes en un grupo.	□	□	□	□	□	□	□
GE18. Sé utilizar tácticas de persuasión eficaces.	□	□	□	□	□	□	□
GE19. Sé escuchar abiertamente y emitir mensajes convincentes.	□	□	□	□	□	□	□
GE20. Poseo la capacidad de negociar y resolver desacuerdos.	□	□	□	□	□	□	□
GE21. Soy capaz de inspirar y dirigir a grupos y personas.	□	□	□	□	□	□	□
GE22. Soy capaz de iniciar y dirigir los cambios.	□	□	□	□	□	□	□
GE23. Me gusta cuidar y ampliar mi red de contactos sociales.	□	□	□	□	□	□	□
GE24. Sé trabajar con los demás para la consecución de una meta común.	□	□	□	□	□	□	□
GE25. Sé crear sinergias grupales en la consecución de metas colectivas.	□	□	□	□	□	□	□

III. *Señala tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la* ***Actividad Empresarial*** *desde 1 (desacuerdo total) a 7 (acuerdo total):*

1= Desacuerdo total 7 =Acuerdo total	***1***	***2***	***3***	***4***	***5***	***6***	***7***
IE01. Mi familia piensa que debería convertirme en emprendedor (a).	□	□	□	□	□	□	□
IE02. Las personas que son importantes para mí piensan que debería convertirme en emprendedor(a).	□	□	□	□	□	□	□
IE03. Las personas cuya opinión valoro se han convertido en emprendedores durante los 5 años posteriores a la terminación de sus estudios.	□	□	□	□	□	□	□
IE04. La opinión de mi familia es importante para mí.	□	□	□	□	□	□	□
IE05. La opinión de las personas que son importantes para mí tiene mucha influencia sobre mí.	□	□	□	□	□	□	□
IE06. Tengo planeado comenzar mi nuevo negocio en los 5 años siguientes a la terminación de mis estudios.	□	□	□	□	□	□	□
IE07. Ya he realizado algunos de los pasos para arrancar mi propio negocio (ej. buscar información, discutir la idea con mis amigos, elaborar un plan de negocios).	□	□	□	□	□	□	□
IE08. Estoy convencido(a) de que comenzaré mi propio negocio en los próximos 5 años tras finalizar mis estudios.	□	□	□	□	□	□	□
IE09. Ser emprendedor(a) es uno de mis objetivos profesionales.	□	□	□	□	□	□	□
IE10. Convertirme en un(a) emprendedor(a) en los próximos 5 años al terminar mi carrera sería muy conveniente para mí.	□	□	□	□	□	□	□
IE11. Convertirme en un(a) emprendedor(a) en los próximos 5 años al terminar mis estudios me haría avanzar en mi carrera profesional.	□	□	□	□	□	□	□
IE12. Disfrutaría convirtiéndome en un(a) emprendedor(a) en los próximos 5 años tras finalizar mis estudios.	□	□	□	□	□	□	□
IE13. Es importante para mí tener un trabajo seguro.	□	□	□	□	□	□	□
IE14. Es importante para mí no tener que trabajar todo el tiempo.	□	□	□	□	□	□	□
IE15. Me gusta tener responsabilidades en mi trabajo.	□	□	□	□	□	□	□
IE16. Me gustaría tener un trabajo que me aporte desafíos.	□	□	□	□	□	□	□
IE17. Me gustaría ser mi propio(a) jefe(a).	□	□	□	□	□	□	□
IE18. Me gustaría tomar mis propias decisiones en mi trabajo.	□	□	□	□	□	□	□

IV. *Para cada afirmación, señala el grado de confianza que consideras tener para desempeñar las siguientes* ***Habilidades/Capacidades Específicas*** *desde 1 (nada capaz) a 7 (completamente capaz):*

1= Nada capaz 7 =Completamente capaz	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
SEE01. Me siento mucho más capaz de resolver problemas que mis compañeros.	□	□	□	□	□	□	□

SEE02. Me siento mucho más capaz de administrar dinero que mis compañeros.	□	□	□	□	□	□	□
SEE03. Me siento mucho más capaz de ser creativo que mis compañeros.	□	□	□	□	□	□	□
SEE04. Me siento mucho más capaz de convencer a la gente que mis compañeros.	□	□	□	□	□	□	□
SEE05. Me siento mucho más capaz de ser un líder que mis compañeros.	□	□	□	□	□	□	□
SEE06. Me siento mucho más capaz de tomar decisiones que mis compañeros.	□	□	□	□	□	□	□

***V**. Considerando la posibilidad de crear tu propia empresa, señala el **Grado de Confianza** que consideras tener para desempeñar las siguientes Tareas desde 1 (nada capaz) a 7 (completamente capaz):*

1= Nada capaz 7 =Completamente capaz	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
SE01. Me siento capaz de definir una idea y una estrategia de negocios para una nueva empresa.	□	□	□	□	□	□	□
SE02. Me siento capaz de elaborar un plan de negocios (elaborar una investigación de mercado, un análisis financiero, etc.)	□	□	□	□	□	□	□
SE03. Me siento capaz de negociar y mantener relaciones de apoyo con inversionistas potenciales y bancos.	□	□	□	□	□	□	□
SE04. Me siento capaz de reconocer oportunidades para el desarrollo de nuevos productos y/o servicios.	□	□	□	□	□	□	□
SE05. Me siento capaz de establecer relaciones con personas clave para obtener el capital necesario para crear una nueva empresa.	□	□	□	□	□	□	□

¡Muchas gracias por tu participación!