



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Inteligencia Emocional y Liderazgo

El docente como líder emocional dentro del aula:

Un estudio descriptivo en un centro educativo de
Zaragoza

Autor

Álvaro Coomonte Túnez

Directora

Elena Fernández del Río

Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo

Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos

Zaragoza, diciembre 2016

Las menciones genéricas en masculino que aparecen en el presente Trabajo Fin de Grado se entenderán referidas también a su correspondiente femenino.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quisiera agradecer la inestimable labor de la profesora Elena Fernández del Río. Gracias por su paciencia, templanza, su siempre correcto consejo, la dedicación y el apoyo que ha supuesto a lo largo de todo el proceso investigador. Nikos Kazantzakis, escritor y filósofo griego, decía que *“los mejores profesores son aquellos que saben transformarse en puentes, y que invitan a sus discípulos a franquearlos”*. Gracias por erigir puentes sobre los caudales de mis dudas.

En segundo lugar, mostrar mi mayor agradecimiento al centro educativo de Zaragoza por permitirme llevar a cabo en él mi estudio de campo. Gracias a todos los profesores que me han otorgado algo tan valioso como su tiempo de forma voluntaria y totalmente desinteresada. Quiero agradecer especialmente el compromiso de la responsable de recursos humanos y orientadora del centro educativo, quien llevó a cabo la recogida de datos entre el profesorado.

De igual manera, es preciso agradecer a toda la comunidad docente de la Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo, en especial a aquellas personas que han formado parte activa de mi formación universitaria, gracias por todos los conocimientos transmitidos y por el *feedback*. En último lugar, vaya mi agradecimiento a todas aquellas personas que conforman la comunidad educativa de la Universidad de Zaragoza.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
1. INTELIGENCIA EMOCIONAL	9
1.1. Los orígenes de una inteligencia diferente	9
1.2. Modelos de inteligencia emocional	10
1.2.1. La inteligencia emocional desde el modelo de capacidad.....	10
1.2.2. La inteligencia emocional desde el modelo de rasgos y el modelo mixto	13
1.3. El papel protagonista de la inteligencia emocional	16
1.3.1. Salud y bienestar psicológico	16
1.3.2. Educación y adaptación social	17
1.3.3. Entorno laboral y organización	18
2. LIDERAZGO	18
2.1. Concepto de liderazgo	18
2.2. Modelos teóricos de liderazgo.....	21
2.2.1. Modelo de rasgos	22
2.2.2. Modelo conductual.....	23
2.2.3. Modelo situacional	25
2.2.4. Modelo transformacional y carismático	26
2.3. El liderazgo en instituciones educativas. El líder docente.....	28
3. EL LIDERAZGO Y SU RELACIÓN CON LA INTELIGENCIA EMOCIONAL....	29
3.1. La inteligencia emocional y su carácter predictivo del éxito	29
3.2. Relación entre liderazgo e inteligencia emocional	32
3.3. El líder emocional, del mito a la certeza	33
3.4. El liderazgo del docente transformacional, un camino a través de las emociones....	34
4. OBJETIVOS.....	35
4.1. Objetivo general	35

4.2. Objetivos específicos	35
5. MÉTODO	35
5.1. Participantes.....	35
5.2. Instrumentos de evaluación	36
5.3. Procedimiento	39
5.4. Análisis estadístico	39
6. RESULTADOS.....	40
6.1. Análisis descriptivo	40
6.1.1. Características demográficas.....	40
6.1.2. Características laborales	41
6.2. Análisis de la inteligencia emocional	42
6.2.1. Análisis de las dimensiones de inteligencia emocional	42
6.2.2. Clasificación de los docentes en las dimensiones de inteligencia emocional	42
6.3. Análisis del liderazgo	44
6.3.1. Adecuación de la muestra en función de los estilos de liderazgo	44
6.3.2. Diferencias en el estilo de liderazgo en función de características demográficas y laborales	45
6.4. Análisis de la inteligencia emocional y su influencia en los estilos de liderazgo	49
6.5. Predicción del liderazgo en función de la inteligencia emocional	49
7. DISCUSIÓN.....	50
8. CONCLUSIONES	54
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56
ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS	61
ANEXO I.....	63

INTRODUCCIÓN

Goleman (1997) expone que la inteligencia académica queda obsoleta frente a una realidad impregnada de oportunidades y dificultades, a las cuales deberemos hacer frente a lo largo de nuestro periodo vital. Goleman, al igual que otros teóricos contemporáneos como Fernández y Extremera (2006, 2007), trata de poner sobre la mesa el hecho de que la inteligencia académica, más conocida como CI¹ o “IQ”, no cuenta con la fuerza suficiente como para motivar por completo el éxito profesional. De igual forma, ellos concluyen que este tipo de inteligencia no garantiza el éxito en la vida cotidiana, no facilita la felicidad, ni influye positivamente en nuestras relaciones sociales. Es a partir de esta conjetura, donde surge la necesidad del individuo, como ente en búsqueda continua de su felicidad intra e interpersonal, de cuestionarse qué otra competencia, fuera del contexto académico y del marco puramente cognoscitivo, puede ser detonante de su propio éxito.

Hablar de éxito profesional o vital conduce ineludiblemente a hablar de liderazgo y de sus conductas. ¿De qué manera podemos convertirnos en líderes? Ser líder implica dirigir al colectivo, que no someter, hacia prácticas que permitan el logro de metas y pretensiones específicas para la mejora de dicho colectivo y de su propio bienestar. Como veremos a lo largo de este trabajo, infinidad de autores abogan y defienden la existencia y coexistencia de diferentes tipos, modelos o estilos de liderazgo. Esta afirmación sugiere la necesidad de preguntarse: ¿Qué tipo de líder debo ser? ¿Cómo llego a ser ese líder? Los teóricos afirman que son una serie de características propias del individuo y sus conductas las que lo definen como un tipo de líder u otro. En definitiva, son nuestros actos y decisiones las que nos construyen como líderes.

Autores como Chiavenato (1993, citado en Vera, 2002) apoyan dicha línea de pensamiento sobre el liderazgo en función de la consecución de objetivos, definiendo el liderazgo como un modelo de influencia interpersonal enfocado al logro de una consecución de objetivos determinados, mediante técnicas de comunicación humana.

De igual manera, en lo referente al proceso de influencia del líder sobre terceras personas, para la posterior consecución de los objetivos, autores como Keith Davis (citado en Delfina, 2008) afirman que mediante el liderazgo se puede persuadir a terceros para que busquen con afán la conquista de objetivos predefinidos.

¹ Fórmula abreviada de Cociente Intelectual (en alemán; Intelligenz-Quotient, IQ). Se trata de una puntuación, resultado de alguno de los test estandarizados diseñados para valorar la inteligencia.

El presente Trabajo Fin de Grado trata de exponer de qué manera las conductas y el manejo de las competencias y habilidades en inteligencia emocional (en adelante, IE) pueden relacionarse con un tipo de liderazgo u otro. La educación y la escuela entendida como organización, es uno de los campos donde existe un mayor número de estudios previos en relación con los términos de IE y liderazgo, de forma separada. Este estudio se centra en una muestra de docentes de un centro de enseñanza en el que se imparte varios niveles educativos (Educación infantil, Primaria, Secundaria y Bachiller).

El protagonista, por tanto, de este trabajo, es el docente y busca profundizar en cómo éste desempeña su papel de líder dentro del aula en función de las competencias en IE. La relación entre estas dos variables, liderazgo e IE, aunque ha sido estudiada, necesita de mayor evidencia científica con el objetivo de poder determinar si la inteligencia emocional genera liderazgo y qué estilos de liderazgo se asocian de manera más consistente con las competencias emocionales de los individuos.

El presente trabajo se estructura en varios apartados y subapartados. Tras esta breve introducción, el marco teórico se fundamenta en tres capítulos. En el primero de ellos, se aborda el término de IE, sus orígenes y los modelos teóricos que se han formulado en los últimos años, además de describir su relación con el ámbito de la salud, el educativo y el organizacional. El segundo capítulo gira en torno al concepto de liderazgo, los principales planteamientos teóricos sobre él y, finalmente, se incluye un apartado sobre la figura del profesor como líder docente. En el tercer capítulo se describe la relación existente entre IE y liderazgo, así como su evidencia científica y estudios previos realizados en un contexto organizacional concreto: el contexto educativo. Una vez concluido el marco teórico, en cuarto lugar, se presentan los objetivos, general y específicos, del Trabajo Fin de Grado. En quinto lugar, se describe el método desarrollado para la ejecución del estudio de campo realizado en la institución educativa elegida. Seguidamente se incluye el análisis de los resultados obtenidos. Una vez concluido el análisis de los datos, el séptimo capítulo incluye la discusión de los principales hallazgos en lo referente a la posible relación entre IE y liderazgo. En último lugar, se incluye un apartado de conclusiones.

1. INTELIGENCIA EMOCIONAL

1.1. Los orígenes de una inteligencia diferente

La inteligencia emocional (IE) es un término acuñado por primera vez por los psicólogos Peter Salovey y John Mayer, con raíces en los estudios de Howard Gardner (1983; citado en Salovey y Mayer, 1990) y su modelo teórico denominado como "Inteligencias Múltiples", todo ello popularizado por Daniel Goleman en su *best seller* mundial *Inteligencia Emocional* (Goleman, 1995).

Referentes como Antonio Damasio, profesor y eminente neurólogo, afirman que la toma de decisiones, para entender ésta como racional, precisa de los servicios indispensables de los sentimientos (Damasio, 1994, 2005). Este autor defiende que los sentimientos se postulan como un norte claro, con la intención de sacar el mayor provecho a los fríos procesos que sigue la lógica general.

Pretendiendo describir el concepto de IE, debemos partir de la comprensión y entendimiento léxico del propio término. Por un lado, el concepto "inteligencia" se entiende como aquel referido a la esfera cognitiva, la cual desarrolla funciones relacionadas con la memoria, razonamiento teórico y el juicio o el pensamiento abstracto, entre otras. Por otro lado, el componente "emocional" se centra en el significado de la palabra "emoción", atendiendo a la esfera afectiva del individuo, llevando a cabo funciones relacionadas con las alteraciones del ánimo y que suelen ir acompañadas de reacciones somáticas.

Una de las definiciones más arraigadas y aceptadas para la IE, es la que ofrecen los mismos padres del término, John Mayer y Peter Salovey. Ellos describen la IE como la habilidad para regular los sentimientos y las emociones propios de uno y los de otros, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar el pensamiento y la acción de uno mismo (Mayer y Salovey, 1997).

Tal y como señalan Mestre y Berrocal (2007), la definición de Mayer y Salovey presenta algunas limitaciones. Por ello, estos autores definen la IE como:

“Aquella inteligencia que incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual” (p. 32).

Esta es una de las posibles definiciones o, mejor dicho, interpretaciones que se han hecho del término IE. La idea principal que viene introduciéndose desde la década de los 90, y a su vez el propósito de la IE, no es otra que la de desmentir que la inteligencia racional (CI) es el único tipo de inteligencia que ayuda a la toma final de decisiones, sino que debemos entender que los sentimientos forman parte de esa ecuación y que dichos sentimientos se procesan mediante la IE (Goleman, 1995).

Para explicar este razonamiento, podríamos basarnos en el planteamiento que hace Goleman (1995) sobre la existencia de dos cerebros. Por un lado, el cerebro de las emociones regido por la IE y, por otro, el cerebro del pensamiento que funciona en base a la inteligencia racional. Goleman afirma que la inteligencia, como tal y en conjunto, es resultado de la suma o sinergias del coeficiente intelectual, la IE y el sistema límbico y el neocórtex (amígdala más lóbulos prefrontales).

A partir de estos planteamientos, se han ido formulando diversos modelos teóricos sobre la IE, no exentos de voces críticas, que se describen en el siguiente apartado.

1.2. Modelos de inteligencia emocional

Entorno a la idea de la IE existe una dualidad de pensamiento o corrientes de razonamiento. Así pues, algunos autores (Mayer y Salovey, 1997; Mayer, Salovey y Caruso, 2000), entienden la IE como una habilidad o capacidad adquirida en base a un "entrenamiento" previo, mientras que otros autores (Bar-On, 2000; Goleman, 2001) defienden que la IE es una habilidad o rasgo innato, planteando, además, un modelo mixto que pretende aunar ambas líneas de pensamiento. Estas tres concepciones de la IE se describen a continuación.

1.2.1. La inteligencia emocional desde el modelo de capacidad

La IE entendida como "capacidad" es la introducida por Mayer y Salovey (1997), dando forma a un modelo que considera las emociones como simples fuentes de información que permiten al individuo comprender y analizar de una forma más eficaz el entorno social que le rodea. Este modelo defiende la idea de que cada persona cuenta con un carácter o predisposición emocional diferente y que, dependiendo de la calidad y potencial de dicho carácter, junto con la capacidad cognitiva, puede llegar a entender mejor todo lo que sucede en su entorno de vida.

Según Mayer y Salovey (1997), esta capacidad tiene como resultado una serie de comportamientos adaptativos, fundamentados en cuatro tipos de habilidad diferentes (ver Figura 1):

- (1) Percepción y expresión de emociones: se refiere a la capacidad para detectar, percibir, identificar, valorar y expresar las emociones, a través o mediante el lenguaje, conductas, el arte, etc. Esta capacidad de percepción es aplicable tanto para las emociones propias del individuo, como para las de otros e incluso objetos inanimados. Dicha habilidad permite la expresión de la emoción de una forma adecuada al deseo y necesidad de los sentimientos. Esta percepción no se limita a la detección o identificación de la emoción, sino que también permite caracterizarla de un modo sencillo, pudiendo ser ésta precisa, imprecisa, honesta o deshonest.
- (2) Facilitación emocional del pensamiento: describe como las emociones dirigen o asisten al proceso intelectual, como apoyo de la lógica cognitiva, todo ello mediante una priorización de la información percibida por medio de la anterior habilidad. Se estudia también la posibilidad de generar sentimientos en busca de una capitalización o un uso más efectivo del juicio y memoria de las emociones. Crear un escenario emocional o, en definitiva, empatizar con otros individuos u objetos y desarrollar o experimentar dichos sentimientos, nos permite una comprensión más completa de la emoción. Esta habilidad introduce la idea de que el estado de ánimo influye en la perspectiva del individuo, pudiendo generar diferentes puntos de vista, distorsionar la comprensión de las emociones o bien, desarrollar una incorrecta gestión de éstas, entendiéndose así que el estado de ánimo o humor de la persona puede facilitar o no cómo afrontar la emoción.
- (3) Compresión y análisis emocional: se refiere a la habilidad para clasificar las emociones y comprender la relación entre las palabras y esas emociones. Las emociones se entienden desde la perspectiva interpersonal y desde los sucesos que tienen lugar en la vida de la persona, es decir, que toda emoción viene precedida de un estímulo externo como consecuencia de una acción propia o externa. Así pues, por ejemplo, la felicidad puede ser consecuencia del nacimiento de un hijo y la tristeza se puede deber al fallecimiento de un padre. Esta habilidad permite comprender que las emociones pueden ser contradictorias en sí mismas, pueden parecer incongruentes sobre el mismo foco generador de las emociones, es decir, que una misma persona puede generar emociones contradictorias (p. ej. un padre puede ser amado y odiado, ya sea en tiempos

diferentes o simultáneamente). También es posible que los sentimientos sean resultado de una mezcla de emociones, debiendo ser consideradas tanto resultado como causa, en base a una infinidad de combinaciones entre ellas. De igual manera, las emociones pueden transformarse, evolucionar y cambiar. Pueden generarse transiciones sutiles o radicales entre las emociones: podemos pasar de optimismo al pesimismo, de la pena a la alegría o de la vergüenza a la satisfacción en cuestión de segundos.

- (4) Regulación emocional: trata de promover el conocimiento emocional e intelectual a través de un proceso de regulación reflexiva. Cumple con la habilidad para observar e interiorizar sentimientos positivos y negativos, pudiendo, una vez estudiada dicha emoción, atraerla o distanciarse de la misma. Esta capacidad permite crecer al individuo emocional, intelectual y personalmente, haciendo posible una correcta y eficiente gestión de emociones en situaciones cotidianas de la vida. Interviene de igual forma en la habilidad para monitorizar reflexivamente las emociones frente a la propia persona y frente a entes extraños a ella, así como la capacidad de regularlos, pudiendo mitigar las emociones con carga negativa e intensificando aquellas con carga positiva, evitando reprimir o exagerar la información en esencia que éstas transmiten.

Figura 1. Representación del modelo de las cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997).

Percepción, valoración y expresión de la emoción			
La habilidad para identificar la emoción en los estados físicos, sentimientos y pensamientos de uno.	La habilidad para identificar emociones en otros, en bocetos, en obras de arte, a través del lenguaje, sonido, apariencia y conducta.	Habilidad para expresar emociones adecuadamente y expresar las necesidades relacionadas con esos sentimientos.	Habilidad para discriminar entre expresiones precisas o imprecisas, u honestas <i>versus</i> deshonestas, de las emociones.
Facilitación emocional del pensamiento			
Las emociones priorizan el pensamiento al dirigir la atención a la información importante	Las emociones son tan intensas y disponibles que pueden ser frenadas como ayuda del juicio y de la memoria sobre los sentimientos	El humor cambia la perspectiva del individuo desde el optimismo hasta el pesimismo, favoreciendo la consideración de múltiples puntos de vista.	Los estados emocionales estimulan afrontar diferencialmente problemas específicos, tales como cuando la felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad
Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional			
Habilidad para etiquetar emociones y reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones mismas, tales como la relación entre gustar y amar.	Habilidad para interpretar los significados que las emociones conllevan respecto a las relaciones, tales como que la tristeza a menudo es precedida de una pérdida.	Habilidad para comprender sentimientos complejos: sentimientos simultáneos de amor y odio, o mezclados, tales como el temor como una combinación de miedo y sorpresa.	Habilidad para reconocer las transiciones entre emociones, tales como la transición de la ira a la satisfacción, o de la ira a la vergüenza.
Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual			
Habilidad para estar abiertos a los sentimientos, tanto los placenteros como los displacenteros.	Habilidad para atraer o distanciarse reflexivamente de una emoción dependiendo de su información o utilidad juzgada.	Habilidad para monitorizar reflexivamente las emociones en relación a uno mismo y a otros, tales como reconocer cómo de claros, típicos, influyentes o razonables son.	Habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros, mitigando las emociones negativas e intensificando las placenteras, sin reprimir o exagerar la información que transmiten.

Fuente: Mayer y Salovey (1997).

Se trata, por tanto, de una aptitud adquirida y no una cualidad inherente o innata a la propia persona. Zeidner, Matthews y Roberts (2001) dejan constancia de ello y atribuyen a la IE un carácter facultativo para procesar información afectiva, incluyéndose un conjunto de habilidades específicas para el proceso de la misma. Es decir, la IE no puede entenderse como rasgo de personalidad, pero se acepta una posible interacción entre ambas.

1.2.2. La inteligencia emocional desde el modelo de rasgos y el modelo mixto

El modelo de rasgos se caracteriza por interpretar la IE centrándose en los rasgos de personalidad o comportamiento del individuo, pudiendo estos ser de carácter estable o

variable. Otra definición posible es la que aporta Yukl (2008) quien define los rasgos como las características personales, necesidades, motivaciones y valores, entendiendo como rasgos, también, las disposiciones de comportamiento en mayor medida estables en el tiempo. Goleman (1995) formula una exégesis en la cual hace constar cinco componentes básicos para explicar la IE: atributos de personalidad (autoconciencia, control de impulsos y manejo del estrés), rasgos motivacionales (auto-motivación) y/o áreas de comportamiento (manejo de las relaciones interpersonales).

De esta forma, podríamos entender la IE como un compendio de atributos de personalidad que interactúan al margen del CI, soliendo ligarse ésta con el éxito académico y profesional (Bar-On, 2000; McCrae, 2000). Bar-On (1997) entiende que la inteligencia se sustenta sobre una serie de habilidades o competencias que influyen en la capacidad de una persona para enfrentarse a las demandas y presiones de la vida en general, habilidades que se subdividen en:

- (1) Intrapersonal: aquella que evalúa las habilidades de autoconciencia emocional, autoestima personal, asertividad, auto-actualización e independencia.
- (2) Interpersonal: comprende las subescalas de empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social.
- (3) Adaptación: incluye las habilidades de solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad.
- (4) Gestión del estrés: compuesta por las subescalas de tolerancia al estrés y control de impulsos.
- (5) Talante general: integrada por las subescalas de felicidad y optimismo.

Se postula que, al complementar y dotar al individuo de habilidades que faciliten la adaptación al entorno vital y favorezcan la interacción efectiva con el mismo, al sujeto le resultará más fácil la consecución de sus metas (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000).

Los modelos mixtos, partiendo de la semántica del propio término, son aquellos que pretenden integrar ambos modelos en uno. Goleman (1995) y Bar-On (1997) son dos de los principales teóricos de este modelo, combinando dimensiones de personalidad típicas del modelo de rasgos que ellos defienden, junto con habilidades emocionales, alusivas al modelo de capacidad, atribuible a Mayer, Salovey, Fernández-Berrocal y otros.

Goleman (1997) plantea un modelo mixto en base a aportaciones de Salovey et al. (1990), realizando una nueva consideración del término de IE, u otorgándole un mayor empaque. La nueva apreciación parte de cinco habilidades o factores:

- (1) Autoconciencia (*self-awareness*): conocerse a uno mismo. Se trata de la habilidad para darse cuenta y tomar conciencia de sí mismo, es decir, la capacidad para reconocer los propios sentimientos y hacerlo en el mismo momento en el que estos surgen o afloran. Cualquier deficiencia de autoconciencia nos deja a merced de las emociones descontroladas y del caos personal.
- (2) Auto-dirección (*self-management*): manejo de las emociones. Se entiende como la capacidad de auto-manejo, control y auto-regulación. Una vez realizado el reconocimiento de la emoción, gracias a la primera habilidad de auto conciencia, el sujeto debe ser capaz de interiorizar la emoción y comprenderla. Esta habilidad nos permite regular las emociones y poder intensificarlas o mitigarlas. La auto-dirección o manejo de las emociones tiene un carácter imperativo en las relaciones interpersonales.
- (3) Auto-motivación (*self-motivation*): motivarse a sí mismo. Se entiende que toda emoción motiva en el individuo una acción o respuesta, ya sea de carácter físico o psicológico. Esta habilidad permite encaminar esa respuesta hacia la conquista de un logro en base a un objetivo o meta previa. Aquellos sujetos capaces de dominar esta habilidad tienden a ser más productivas y efectivas en todas las actividades que emprenden.
- (4) Conciencia social (*social-awareness*): reconocer las emociones de los demás. Hace referencia a la facultad que tiene el individuo de tomar conciencia de los otros, así como de su comportamiento y del impacto del suyo propio sobre éstos. Esta capacidad podría resumirse en una única palabra “empatía”. La empatía nos permite conectar o sintonizar una forma más nítida con las emociones de los demás, pudiendo interpretar qué necesitan o desean. Se trata de una cualidad difícil de encontrar y de entrenar.
- (5) Manejo social (*social-management*): establecer relaciones. Alude a la capacidad de constituir una serie de relaciones con los demás a partir del manejo de, tanto las propias emociones como la de los otros. Ser socialmente competente, suele ir ligado a habilidades cuyos principios básicos se apoyan en aspectos como el liderazgo, la popularidad y/o la eficiencia interpersonal.

Bar-On (1997) concluye, por tanto, que la IE haría referencia a un constructo en el que se incluirían tanto aspectos de la personalidad del individuo, como la habilidad para percibir, asimilar, comprender y manejar las emociones.

1.3. El papel protagonista de la inteligencia emocional

La IE y su actual relevancia nos hace preguntarnos sobre los posibles usos y predicciones que de ella pueden derivar, es decir, ¿cómo puede ayudarnos la IE en nuestro día a día y en nuestra vida en general? ¿Qué influencia tiene la IE en el ámbito laboral? ¿Qué papel juega la IE dentro de las organizaciones?

En apartados anteriores se han introducido indirectamente algunos de estos usos y predicciones. Los principales campos en los que se ha estudiado la implicación de la IE (Mestre, Guil, Brackett y Salovey, 2008) se describen en los siguientes apartados.

1.3.1. Salud y bienestar psicológico

La IE tiene una gran influencia sobre la salud y el bienestar psicológico del individuo. Según afirman Fernández-Berrocal y Extremera (2007), las habilidades emocionales y su dominio pueden tener un carácter preventivo en lo que a aspectos de salud se refiere.

Son numerosos los estudios que confirman la relación entre IE y aspectos relacionados con la salud. Así, por ejemplo, Trinidad y Johnson (2002; citado en Mestre et al., 2008) observaron, en una muestra de adolescentes americanos, que aquellos jóvenes con una IE mayor, presentaban un menor consumo de alcohol y tabaco dentro de su grupo de amigos. Según estos autores, una baja IE se interpretaría como un factor de riesgo para el consumo de drogas.

Según Extremera y Fernández-Berrocal (2006), podríamos afirmar que la IE nos permite disminuir de manera considerable y satisfactoria los efectos negativos que las propias emociones nos ocasionan, en forma de estados de ánimo negativos, ayudándonos a detectarlos y controlarlos. Así pues, se podría catalogar la IE como una burbuja protectora que mitigaría esos efectos negativos provenientes del exterior. Contra mayores sean nuestras capacidades y habilidades en IE, mayor será nuestro factor de protección, mientras que a menor IE mayor será nuestro riesgo de exposición.

1.3.2. Educación y adaptación social

Las aplicaciones de la IE, así como su relevancia en el ámbito educacional, son objeto de estudio continuo por parte de infinidad de autores. Existe actualmente un gran volumen de estudios que confirman la existencia de una relación entre los indicadores de IE y la adaptación, correcto desarrollo y éxito en educación.

Lam y Kirby (2002) realizaron un estudio sobre una muestra representativa de jóvenes estudiantes universitarios estadounidenses, mediante la aplicación de la escala MEIS (*Multifactor Emotional Intelligence Scale*; Mayer, Caruso y Salovey, 1999). Tras este estudio, concluyeron que la IE se relacionaba estrechamente y de manera positiva con el desarrollo cognitivo del individuo. Destacó la habilidad de la regulación emocional como predictor del desarrollo escolar, habilidad que permite regular las emociones o estado de ánimo negativos. Así, encontraron que aquellos estudiantes con mayor IE conseguían puntuaciones más altas en sus respectivas pruebas académicas y en la percepción que tenían sus profesores de ellos como estudiantes más exitosos. Los autores concluyen, por tanto, que la IE favorece tanto al éxito y desarrollo real como el percibido. No obstante, a pesar de la existencia de estudios como el de Lam y Kirby (2002) no se puede afirmar con certeza que la IE sea un indicador que module de manera directa e inequívoca el rendimiento académico, como sí lo hace la inteligencia analítica (Mestre, Guil, Brackett y Salovey, 2008).

Por otro lado, la IE se vincula directamente con las competencias sociales, en especial a través de indicadores como la empatía y subgéneros de la misma. Mayer, Caruso y Salovey (1999; citado en Mestre et al., 2008), observaron que la IE correlacionaba positivamente con la empatía. De igual forma, en los estudios como el de Lopes et al. (2004; citado en Mestre et al., 2008), se confirma la existencia de una relación causal entre la IE y la calidad de las relaciones sociales del individuo. Estos autores observaron cómo los estudiantes con mayores índices en parámetros de regulación emocional mantenían relaciones de amistad de mayor calidad que aquellos con valores inferiores en IE. También se observó que estos sujetos suscitaban menor número de interacciones negativas y un mayor apoyo emocional. Es curioso que en el estudio se observase que unos mayores indicadores de la subescala “manejo emocional” del MSCEIT (*Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*; Mayer, Caruso y Salovey, 1999), se concretasen en una mejora de la percepción de la calidad de las relaciones con el otro sexo.

En definitiva, la evidencia parece apuntar a que la IE tiene un carácter predictor significativo en lo referido a términos de adaptación social y desarrollo de la educación de la persona. Este tipo de hallazgos justificarían la necesidad de tener en cuenta la IE dentro de los actuales programas educativos (Mestre et al., 2008).

1.3.3. Entorno laboral y organización

Es preciso remarcar que la IE y su demanda recaen principalmente sobre el campo de los recursos humanos y de la conducta organizacional. Así, trabajos como el de Giles (2001; citado en Mestre et al., 2008), en el que se evaluaba a supervisores y subordinados, arrojan resultados muy interesantes. Este estudio confirmó que existía una relación directa entre las altas puntuaciones de los supervisores en los indicadores de “manejo emocional” y las igualmente notables puntuaciones en “comprensión emocional” de los subordinados.

Coté, Lopes y Salovey (2004; citado en Mestre et al., 2008) hallaron que la IE tiene un reflejo positivo en lo que se refiere a algunos de los aspectos del rendimiento del trabajo, pero que dicho efecto positivo no se puede extrapolar a todos los aspectos o indicadores de dicho rendimiento laboral. Sí obtuvieron evidencia de que la meta consensuada mejoraba considerablemente en relación con puntuaciones altas en IE.

Como se ha mencionado anteriormente, la implicación de la IE en el ámbito laboral precisa de un estudio mayor y una observación más detallada, para poder concluir si este tipo de inteligencia es realmente un predictor significativo de resultados organizacionales.

2. LIDERAZGO

2.1. Concepto de liderazgo

El concepto de liderazgo sigue siendo centro de debate actual, surgiendo, aun con una idea más o menos aceptada y generalizada, una infinidad de apreciaciones, que no hacen sino enriquecer el propio término.

El concepto de liderazgo y la idea de líder no tiene naturaleza estanca, todo lo contrario, ha ido evolucionando a lo largo de la historia. Infinidad de autores, filósofos, políticos, antropólogos, deportistas, sociólogos, etc. han realizado infinidad de apreciaciones, perfilando el significado de la palabra.

Así pues, Platón (380 a. c.), en su obra *La República*, expone una de las ideas primigenias del liderazgo y de cómo se percibe cuando dice:

“No es acorde a la naturaleza que el piloto ruegue a los marineros que se dejen gobernar por él, ni que los sabios acudan a las puertas de los ricos. Miente aquel que idee tal ingeniosidad. Lo que verdaderamente corresponde por naturaleza al enfermo - sea rico o pobre- es que vaya a las puertas de los médicos, y a todo el que tiene necesidad de ser gobernado o ir a las puertas del que es capaz de gobernar. No que el que gobierna ruegue a los gobernados para poder gobernar. Si su gobierno es verdaderamente provechoso.” (p. 330).

Hersey, Blanchard y Johnson (1998; citado en Angulo, 2013) introducen una definición relativamente actual del significado de liderazgo aludiendo a éste como el proceso para influir en las actividades de un individuo o grupo en los esfuerzos por alcanzar una meta en una situación determinada. De igual forma, Ares (2007; citado en Angulo, 2013) alude a la esencia del liderazgo cuando afirma que éste trata de relaciones interpersonales entre niveles de poder distintos. Así, parece existir cierto grado de acuerdo entre los distintos autores al señalar que lo básico del liderazgo es la relación de influencia entre el líder y los liderados.

El liderazgo hace referencia a la existencia de una autoridad invisible, de carácter informal e incontrolable, que se genera dentro del seno interno de la dinámica organizacional. (Yukl, 1990).

Evans (2015) afirma que el liderazgo debe diferenciarse de la “dirección” la cual se describe, en este contexto, como una autoridad limitada al orden institucional, que es fácilmente reconocible por los componentes de la organización. La dirección tiene un carácter meramente burocrático y técnico siempre en referencia al cargo desempeñado.

Bennis y Naus (1985; citado en Evans, 2015) afirman que existe una diferencia básica entre líderes y directores. Mientras que el líder hace énfasis en los recursos espirituales y emocionales de la organización y busca el cambio, el director enfoca su interés en los recursos físicos y materiales, siempre orientado a un plano de gestión. La idea de que existe una diferencia clara entre dirección y liderazgo es un pensamiento generalizado y aceptado por casi la totalidad de autores, atendiendo siempre a una diferente percepción de las cualidades, funcionamiento y el papel que juegan dentro de las organizaciones.

Una de las diferencias principales, tal y como se ha mencionado anteriormente, radica en el papel que interpretan estos dos personajes dentro de la organización, pudiendo adjudicar al directivo la tarea de hacer frente a la complejidad de la gestión mientras que el líder hace frente al cambio. Estos papeles los interpretan mediante el uso de unas competencias o actitudes y aptitudes (Tabla 1).

Tabla 1. Diferencias entre líder y directivo.

LÍDER	DIRECTIVO
Innova	Administra
Original	Copia
Desarrolla	Mantiene
Investiga	Acepta
Se centra en la gente	Se centra en sistemas y estructuras
Inspira confianza	Confía en el control
Perspectiva a largo plazo	Visión a corto plazo
Pregunta qué y por qué	Pregunta cómo y cuando
Mira hacia el horizonte	Mira hacia la línea del fondo
Desafía el “status quo”	Acepta el “status quo”
Hace lo correcto	Hace las cosas bien

Fuente: Bennis y Nanus (2008; citado en Evans, 2015; p. 81).

Uribe (2005, citado en Evans, 2015) plantea que la gestión queda limitada a la complejidad del funcionamiento de la organización, mientras que el liderazgo se hace cargo de la absorción de los cambios y dar respuesta al entorno dinámico al que la organización hace frente. Surge así un nuevo planteamiento diferenciador enfocado a la forma en la que el líder o el jefe, directivo, hacen frente a los cambios en el entorno interno y/o externo de la organización, llevando a cabo un tipo de gestión diferente (Tabla 2).

Tabla 2. Diferencias entre liderazgo y gestión.

LIDERAZGO (Cambios)	GESTIÓN (Complejidad de la organización)
A través de fijar una orientación, elaborando una visión de futuro junto con estrategias que permitan introducir cambios.	A través de la planificación, presupuestos, metas, estableciendo etapas, objetivos, etc.
El plan se desarrolla a través de la coordinación de personas, esto es comunicar y hacer comprensible la nueva orientación.	La capacidad para desarrollar el plan es a través de la organización y dotación de personal.
Introduce elementos de motivación e inspiración para asegurar el cumplimiento del plan.	Aseguramiento del plan: a través del control y la resolución de problemas en comparación con el plan original.

Fuente: Uribe (2005, citado en Evans 2015, p. 84)

2.2. Modelos teóricos de liderazgo

Vista la complejidad que entraña el término “líder”, han surgido de forma natural y necesaria diferentes enfoques o formas de describir el fenómeno.

En lo referente a los principales modelos de liderazgo, en base a la evolución del término y con la intención de facilitar el posterior trabajo de campo, podemos encontrar diferentes planteamientos teórico (Fischman 2005a, 2005b; González, 2014; Molero, Recio y Cuadrado, 2010; Stogdill, 1948, 1974; Yukl, 1990, 2008) que se agruparían de la siguiente manera:

- (1) Modelo de rasgos: enfocado en el carisma del líder y en aquellas características o cualidades personales que determinan a la persona como líder y que posibilitan la ejecución de sus funciones.
- (2) Modelo conductual: centrado en lo que realmente hace el líder, en su conducta, obviando o no la propia personalidad del mismo.
- (3) Modelo situacional: hace referencia a las características que rodean al líder y de cómo estas afectan al grado de liderazgo que este posee, contextualiza el liderazgo.
- (4) Modelo transformacional y carismático: defiende la idea de que el líder influye de manera concreta sobre los subordinados, en base a su conducta y logrando una respuesta actitudinal por de los mismos.

2.2.1. *Modelo de rasgos*

Se trata de uno de los primeros planteamientos sobre liderazgo y podría tildarse como el modelo más evidente, pues hace referencia al hecho de que un líder se constituye en base a una serie de rasgos que surgen de manera natural, innata, o bien son adquiridos mediante un entrenamiento o aprendizaje a lo largo de la vida de la persona (Bouchard, Lykken, McGue, Segal y Tellegen, 1990).

Para familiarizarse y comprender este modelo, nos apoyamos en la definición del concepto “rasgo”. Por rasgos entendemos las características personales, necesidades, motivaciones y valores (Yukl, 2008). Algunos ejemplos de rasgos podrían ser: autoconfianza, extroversión, madurez emocional, energía, etc.

El estudio del modelo de rasgos precisa de una mención a la relevancia de las “habilidades”, analizando estas desde distintos niveles de abstracción. Al igual que los rasgos, las habilidades vienen determinadas de forma conjunta por la herencia y el aprendizaje. Dicha taxonomía se ve evidenciada por las siguientes tipologías de habilidades (Yukl, 2008):

- (1) Habilidades técnicas: conocimientos sobre métodos, procesos, procedimientos y técnicas para realizar una actividad, especializada, y la capacidad de utilizar las herramientas y equipos relevantes para esa actividad.
- (2) Habilidades sociales: conocimientos sobre la conducta humana y los procesos de relaciones sociales, la capacidad de comprender los sentimientos, actitudes y motivaciones de los demás a partir de lo que dicen y hacen (empatía, sensibilidad social), capacidad de comunicarse clara y eficazmente (facilidad de palabra, capacidad de persuasión), y la capacidad de crear relaciones eficaces y de cooperación (tacto, diplomacia, capacidad de escuchar, conocimientos sobre la conducta social aceptable).
- (3) Habilidades conceptuales: capacidad analítica general, pensamiento lógico, dominio de la formación de conceptos y conceptualización de relaciones complejas y ambiguas, creatividad en la generación de ideas y resolución de problemas, capacidad de analizar los acontecimientos y percibir las tendencias, anticipar cambios y reconocer oportunidades y problemas potenciales (razonamiento inductivo y deductivo).

Es preciso puntualizar que las investigaciones psicológicas, como modo de revisión teórica, coinciden en que la medición de los factores de personalidad no ha podido demostrar su utilidad y efectividad en la elección de líderes (Stogdill, 1974).

En base a estos estudios de revisión, se pueden recopilar una serie de habilidades o rasgos “tipo” atribuibles a los líderes (Tabla 3).

Tabla 3. Rasgos y habilidades tipo del líder.

RASGOS	HABILIDADES
Adaptables a las circunstancias	Listo (inteligente)
Alerta ante el entorno social	Conceptualmente habilidoso
Ambicioso, orientado a la consecución	Creativo
Aseverativo	Diplomático y con tacto
Cooperativo	Facilidad de palabra
Decisivo	Con conocimientos sobre el trabajo
De fiar	Organizado (habilidad administrativa)
Dominante (motivación de poder)	Persuasivo
Enérgico (elevado nivel de actividad)	Con habilidades sociales
Persistente	
Con confianza en sí mismo	
Tolerante de estrés	
Dispuesto a asumir responsabilidades	

Fuente: Stogdill, (1974, citado en Yukl, 2008, p. 190).

Stogdill (1948), en su estudio de revisión, señala que la importancia de cada rasgo, atribuible al líder, depende de las circunstancias. Su investigación revela que no existe un rasgo evidente que pueda garantizar siempre el éxito del liderazgo en todos los contextos. Así pues, este autor concluye que un individuo no se convierte en un líder por virtud de la posesión de una combinación de rasgos, afirmando que el patrón de características personales del líder debe tener cierta relación relevante con las características, actividades y metas de los seguidores.

2.2.2. Modelo conductual

A la vista del fracaso en la búsqueda de unas características inherentes o directamente atribuibles a la personalidad del líder, nace la exigencia de buscar otra forma de estudio de

liderazgo, una forma que sí pueda definir o esclarecer ciertas limitaciones que el modelo de rasgos presenta. En este escenario aparece la perspectiva conductual, que trata de estudiar el liderazgo a través de la conducta, acciones, e iniciativas de los líderes. A diferencia de los rasgos, estas conductas no son innatas, sino adquiridas en base a un adiestramiento y preparación (Anuncibay y Vallejo, 2008).

El modelo conductual persigue la categorización de líder, que se justifica mediante los estilos de liderazgo y la eficacia de éstos. Debemos entender que la apreciación “estilo”, puntualiza que esa conducta es relativamente estable y típica en el supuesto líder. El estilo no es otra cosa que la conducta habitual de un individuo cuando dirige las actividades de un grupo hacia objetivos compartidos (Hemphill y Coons, 1957; citado en Yukl, 2008).

Dentro del paradigma conductual, el liderazgo debe entenderse desde una perspectiva bidimensional. Por un lado, encontramos el enfoque de la “consideración”, relacionado con los problemas de relación entre personas, y la “iniciación de estructura”, considerando los problemas de tarea (Morales, 1985; citado en Yukl, 2008). Según Yukl (2008), estos términos se ven definidos como:

- (1) Consideración: encaminada a la preocupación por las personas y las relaciones interpersonales. Comportamientos empáticos y de apoyo al personal, preocupación por las necesidades y sentimientos de su plantilla, son comportamientos o conductas típicas del líder. Podría resumirse en una categorización de diferentes “estilos directivos”, (Lewin, Lippit y White, 1939; citado en Murillo, 2006).
 - a) El liderazgo autoritario: el líder concentra todo el poder y la toma de decisiones. es un ejercicio de liderazgo unidireccional, donde los seguidores obedecen las directrices que manda el líder.
 - b) El liderazgo democrático: se basa en la colaboración y participación de todos los miembros del grupo.
 - c) El liderazgo *laissez faire*²: el líder no ejerce su función, no se responsabiliza del grupo y deja a éste a su propia iniciativa.
- (2) Iniciación de estructura: este enfoque se refiere a la preocupación del líder por completar y resolver los problemas de tarea. El líder es quien define y estructura tanto su propio papel como el de los subordinados, con la vista puesta en el éxito y

² Expresión francesa que significa «dejen hacer, dejen pasar». Fue acuñada por primera vez por Vincent de Gournay, fisiócrata del siglo XVIII, contra el intervencionismo del gobierno en la economía. De forma completa, la expresión resulta: “*Laissez faire et laissez passer, le monde va de lui même*”; «Dejen hacer, dejen pasar, el mundo va solo».

consecución de las metas. De esta forma, Likert (1961; citado en Murillo, 2006), considera que son cinco los comportamientos que definen la conducta efectiva del líder:

- a) Fomentar las relaciones positivas que aumenten el sentido de valía personal de sus integrantes.
- b) Mantener un sentimiento de lealtad al grupo.
- c) Conseguir altos estándares de rendimiento y transmitir entusiasmo para conseguir los objetivos grupales.
- d) Tener conocimientos técnicos.
- e) Coordinar y planificar.

2.2.3. *Modelo situacional*

El modelo situacional parte de las teorías presentadas por Fiedler (1964, 1967, 1984; citado en Anuncibay y Vallejo, 2008). Este autor se postula como creador de la Teoría de contingencia en el liderazgo, según la cual se toma al líder como un ente independiente y cuya influencia depende de los elementos situacionales, entendidos estos como variables moduladoras. Según Fiedler, el liderazgo efectivo se concibe como resultado de la equiparación entre el estilo del líder y el grado de favorabilidad de la situación en la que actúa, así como el control de la misma. Con ello, Fiedler pretende vislumbrar la medida en que la coyuntura es la que facilita al líder la influencia sobre sus subordinados. Este autor señala tres factores de mayor a menor importancia, que configuran la favorabilidad: la relación entre líder y los miembros, la estructura de la tarea y la posición de poder del líder.

Ares (2007; citado en Anuncibay y Vallejo, 2008, p. 169), al referirse a Fiedler, dice que “el liderazgo efectivo se produce como resultado de la equiparación entre el estilo y el grado de favorabilidad de la situación o control situacional (la medida en que la situación proporciona al líder la influencia sobre sus subordinados)”.

Teóricos americanos como Blake y Mouton (1964; citado en Yukl, 2008) realizan un aporte importante que sirvió de base para otras teorías de liderazgo basadas en la situación. Estos autores plantearon en su obra *The managerial grid* (cuya traducción al castellano sería *La malla gerencial*, también conocida como red administrativa), es un modelo de liderazgo de corte administrativo cuyo fin es el análisis y descripción del liderazgo.

Hersey y Blanchard (1977; citado en Angulo, 2013) defienden la idea de un liderazgo en continua adecuación con la madurez de los subordinados al propio trabajo. Sin embargo, es

el modelo de Blanchard el que reafirma la idea de que el liderazgo debe adaptarse a los cambios que se producen en los distintos equipos de trabajo o dentro de la organización, dado que los miembros de dichos grupos deben atravesar distintas fases de desarrollo y, por ello, el estilo de liderazgo debe adecuarse a los colaboradores en cada situación. Blanchard afirma la existencia de dos tipos de comportamiento, directivo y de apoyo, en cuyo equilibrio se basa el liderazgo situacional. De ese equilibrio, resultan cuatro posibles estilos de liderazgo: control, supervisión, asesoramiento y delegación (González, 2014).

2.2.4. *Modelo transformacional y carismático*

El concepto de liderazgo transformacional es introducido por primera vez por MacGregor Burns en 1978, pero fue en 1990, cuando Bass realizó un estudio más completo y empírico del propio término. Autores como Fischman (2005a, 2005b), acuñaron el término de liderazgo “transformador” apoyándose en las bases postuladas por Bass (1985, 1990; citado en Molero et al., 2010) para esclarecer el propio concepto.

Bass interpreta el liderazgo transformacional como aquel liderazgo capaz de producir cambios relevantes en aspectos como creencias, valores, cultura y rendimiento, pudiendo referirse dichos cambios a los seguidores o a la propia organización, todo ello logrado mediante diferentes tipos de conducta del líder transformacional. Bass plantea cuatro niveles o tipos de conducta, modelos que se observan de igual forma en las teorías de Fischman (2005a, 2005b):

- (1) Carisma o influencia idealizada: el líder debe ser capaz de captar la admiración de los seguidores y que éstos se sientan identificados con los ideales que él promueve, persiguiendo la imitación y el seguimiento. Es imperativo que la conducta del líder sea genuina y transparente, apoyada siempre por el ejemplo y los valores que pretenden influir en otros.
- (2) Motivación inspiracional: trata de explicar la capacidad con la que el líder desempeña la comunicación de visiones transcendentales que animen e involucren a los demás a participar. El líder tratará de motivar para conseguir que los seguidores trabajen por una causa común e importante, apoyándose en la idea de dejar huella y trascender.
- (3) Estimulación intelectual: promueve en los seguidores la creatividad, consiguiendo la ruptura de esquemas. El líder trata de romper con lo establecido inspirando a sus seguidores a perseguir metas innovadoras que resulten un cambio positivo.

- (4) Consideración individualizada: se relaciona con la genuina preocupación del líder por las personas, expresando su predisposición para motivarlas, estimularlas y propiciar su desarrollo. Desarrollo logrado mediante la superación de obstáculos, producción de cambios, satisfacción de necesidades y aspiración a altos ideales. La consideración individualizada parte de la pasión del líder para motivar a otros a que le sigan.

El concepto de líder transformacional se encuentra ligado al concepto de líder carismático, cuya analogía ha sido ampliamente estudiada y discutida. Bass (1985; citado en Molero et al., 2010) propone que el carisma forma parte de la ecuación de la que resulta un líder transformacional, pero de igual forma hace hincapié en que un líder puede ser carismático sin ser necesariamente transformacional. Yukl (2008) afirma que la esencia del liderazgo transformacional parece ser la inspiración del compromiso de los seguidores con los objetivos compartidos, potenciar la identificación social y desarrollar las habilidades de los seguidores y la eficacia colectiva. Así pues, los procesos de influencia esenciales del liderazgo transformacional pueden no ser totalmente compatibles con los procesos de influencia esenciales de liderazgo carismático, que implica la dependencia de un líder extraordinario.

Otra de las definiciones más aceptadas del liderazgo transformacional sería la propuesta por Ares (2007; citado en Anuncibay y Vallejo, 2008), quien lo describe como aquel estilo que implica influencia de un líder sobre los subordinados, surtiendo como efecto el empoderamiento o *empowerment* de los propios subordinados a través de dicha influencia, convirtiéndose éstos últimos en líderes y agentes del cambio.

Para concluir con la delimitación del concepto de liderazgo transformacional, surge la necesidad de hacer mención al liderazgo transaccional, basado en el intercambio de recompensas entre el líder y sus seguidores (Bass, 1985). Es decir, en este tipo de liderazgo el énfasis se pone en el proceso de influencia mutua, mediante un intercambio social, de demanda y oferta de beneficios. En éste, los líderes proporcionan recompensas y reducen costes a los seguidores a cambio de una respuesta equitativa hacia ellos (Ares, 2007; citado en Anuncibay y Vallejo, 2008). Sin embargo, la importancia de este tipo de liderazgo es menor, o mejor dicho, la repercusión del mismo no es comparable al transformacional, dado que los cambios que éste produce resultan ser superficiales y no prolongados en el tiempo. No existe un cambio de actitud, creencia o valor por parte de los seguidores, en definitiva, no es transcendental para la organización y sus componentes.

2.3. El liderazgo en instituciones educativas. El líder docente.

El mundo contemporáneo vive bajo las leyes de la actualización y remodelación continua. Existe una burocratización del “todo”, una necesidad invisible de que todo permanezca en orden y bajo una reglamentación y estándares predefinidos. El orden pasa a un plano principal, una moda de la cual la enseñanza y la docencia no puede escapar.

La educación debe dar respuesta a este nuevo movimiento cultural, pasando a entender las escuelas como entes organizacionales y con una gestión propia. Según Gore y Dunlap (1988; citado en Aguerrondo, 1996):

“Resulta sugestivo que las crecientes dificultades de la sociedad contemporánea para abordar los problemas educativos y la creciente rigidez de sus organizaciones, hayan sido tradicionalmente tratados como si fueran fenómenos diferentes, casi desconectados el uno del otro. Paralelamente, en el campo teórico las teorías del aprendizaje y las teorías de la organización han corrido siempre por caminos diferentes”. (p. 5).

Una vez aclarada la necesidad de entender como organización a las instituciones organizativas, es preciso entender cómo éstas se conforman. Una escuela está formada por docentes. Atendiendo a la definición propia del término que proviene del latín *docens*, que a su vez surge de la palabra *docēre*, que significa “enseñar”, se conoce como aquella persona que imparte conocimientos, usualmente ligado a términos como “profesor” o “maestro”. Los docentes deben ser líderes dentro de los centros educativos y del aula, procurando una educación eficaz y efectiva. Ahora bien, con carácter general se ha caracterizado al docente como un líder autoritario con la capacidad de aleccionar y corregir mediante el uso de castigos y penas. Antiguamente su liderazgo se entendía en base al respeto logrado mediante la disciplina y el temor, pudiendo, actualmente entenderlo más como una autoridad que como un verdadero líder.

Madrigal (2004; citado en González, 2008), define al líder como aquel con capacidad para guiar, dirigir, motivar, formar equipos, consolidar proyectos e incluso capaz de persuadir a los demás en ciertas conductas. Esta definición podría asemejarse a la forma en la que se concibe a los docentes modernos, en base a la demanda social sobre las funciones, comportamientos y competencias docentes. Se precisa que el docente presente una serie de características que permitan a éste llevar a cabo modelos de aprendizaje significativos, que

induzcan al cambio y a la innovación en la propia institución y en el alumnado, siendo el estilo de liderazgo transformacional el más proclive para ello. El docente como líder transformacional podrá conformar una organización educativa basada en los principios de consistencia, coherencia, motivación, compromiso y exigencia. En definitiva, con carácter general se exige a la comunidad docente que cuente con condiciones y características propias de un líder, así como: salud física, mental y emocional, poder de persuasión, vocación, carácter crítico, flexibilidad, tolerancia, carisma, capacidad de comunicación y don de gentes, entre otra (González 1993; citado en González 2008).

El docente debe comprender la importancia que tiene su carácter de líder para la propia organización, dado que será la suma de estilos de liderazgo asumidos por cada individuo la que conformará el propio modelo de liderazgo de la organización educativa de la que formen parte (Flores, 2001; citado en González, 2008).

3. EL LIDERAZGO Y SU RELACIÓN CON LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Realizada la introducción a los términos e historia de la IE y el liderazgo, es preciso indagar sobre la posible relación entre ambos. Actualmente, una línea de trabajo existente estudia la posible relación que mantienen y, en qué grado o nivel de intensidad, la IE predice el éxito de un líder dentro de la organización y el contexto corporativo en el que actúa.

3.1. La inteligencia emocional y su carácter predictivo del éxito

En lo que concierne al carácter predictivo de la IE en el éxito de vida, surge de forma natural la cuestión sobre si puede predecir el éxito o el fracaso en el mundo laboral y en el contexto empresarial, Es decir, sí como afirman Barling, Slater y Kelloway (2000) o Goleman (1998b), la IE es un prerrequisito para poder ejercer un liderazgo efectivo.

Los predictores o indicadores de ambas terminologías se hacen evidentes. Goleman (1998b) afirma que el cociente intelectual (CI) y las habilidades técnicas son importantes, pero la IE es el *sine qua non* del liderazgo. Estas capacidades o competencias emocionales expuestas por Goleman constituyen lo que él denomina *metamood*, que consiste en la conciencia de ser dueño de las emociones propias. Caldwell, Bischoff y Karri (2001; citado en Hoyos, 2014) afirman que son los líderes con un mayor nivel de razonamiento moral, aquellos que manifiestan mayor número de rasgos de liderazgo transformacional, frente a los líderes con niveles de razonamiento moral inferior. Hoyos (2014) entiende que existe un posible

empate “lógico” entre la inteligencia y el liderazgo emocional, tal y como han ratificado las evidencias empíricas propuestas por otros autores (Cooper, 1997; Duelxicz y Herbert, 1996, 1999; Dulewicz y Higgs, 2000; Goleman 1996; citados en Hoyos, 2014).

En relación con la teoría sobre la “obsolescencia” del CI si éste actúa en solitario, encontramos estudios como el de Williams y Sternberg (1988; citado en Jácome y Lapo, 2015) que inciden en que la “inteligencia de grupo” abarca tanto el CI como la inteligencia social o emocional. La organización crea grupos o equipos de trabajo cuando en ésta surge la necesidad de incrementar la eficacia para el correcto desempeño de una tarea y/o consecución de una meta pretendida. Investigaciones y estudios observan cómo aquellos equipos contruidos en base únicamente al incremento del CI general del grupo, presentan bajos niveles de rendimiento. Es necesario pues, generar equipos donde las inteligencias interpersonales tomen papel coprotagonista de la mano del CI (Belbin et al., 1976; citado en Jácome y Lapo, 2015). Higgs (1997; citado en Jácome y Lapo, 2015) remarca la importancia que entrañan los procesos de interacción de los equipos de gestión para determinar el desempeño eficaz de los mismos.

Palmer y Stough (2001; citado en Brito, 2016) desarrollaron una prueba para tratar de medir la relación entre liderazgo e IE, el *Swinburne University Emotional Intelligence Test* (SUEIT). Mediante la aplicación de este test, autores como Gardner y Stough (2002) encontraron que la IE correlacionaba positivamente con los indicadores de liderazgo transformacional, de tal forma, se reconoce que los líderes efectivos eran aquellos que reportaban comportamientos transformacionales.

Otros estudios como el de Kobe, Reiter-Palmon y Rickers (2001; citado en Brito, 2016), realizado con grupos de estudiantes universitarios, amplían un poco más el ámbito de estudio, implementando la inteligencia social, muchas veces integrada dentro de la inteligencia emocional o como resultado de la misma, en los cuestionarios, componiéndose éstos en medidores de IE, inteligencia social y liderazgo. Sus resultados evidenciaron la importancia de estos dos componentes para detectar a los mejores líderes.

Al margen ya de las teorías que relacionan IE con liderazgo efectivo, así como el carácter predictivo de la primera sobre la segunda, Humphrey (2002; citado en Jácome y Lapo, 2015), va un paso más allá y apunta que el liderazgo es intrínsecamente un proceso emocional a través del cual los líderes reconocen estados emocionales, tratan de evocar emociones en los empleados y, a continuación, manejan los estados de ánimo de los empleados y los suyos propios. Esta teoría es interesante puesto que deja atrás la idea de que

el liderazgo pueda surgir en base a un desempeño emocional, incluyendo otros requisitos a parte del componente de la IE, como puede ser el CI, y postula que el liderazgo es resultado directo del componente emocional de la persona.

Por tanto, siguiendo con la idea de que las emociones cuentan con una importancia relevante para liderazgo y, por ende, para la propia organización y su correcto funcionamiento, es preciso tratar de introducir la IE en el seno de las organizaciones Downing (1997; citado en Hoyos, 2014). Es preciso que las organizaciones tomen conciencia de que “la inteligencia emocional es la ventaja competitiva oculta” (p. 31) (Cooper, 1997; citado en Hoyos, 2014). Otros autores como Goleman, Sawaf, Harrison, etc., se muestran más conservadores e inciden en que la IE puede contribuir a crear la ventaja competitiva para la organización. Uno de los estudios más interesantes en este campo es el realizado por Dulewicz y Herbert (1996, 1999, citado en Hoyos, 2014). Se trata de un estudio de siete años de duración, en el cual los autores pudieron demostrar que existía una relación entre las competencias y el progreso dentro del contexto organizacional, todo ello tratando de asociar características de personalidad al éxito organizacional. El estudio pudo probar que, por un lado, existe una clara relación entre las capacidades y el rendimiento dentro de la organización y, por otro, que una característica por la cual se diferencia un rendimiento “normal” de uno “excelente”, en referencia a la realización personal, reside en la IE. A tenor de estas afirmaciones, se postula que la IE potencia las competencias de los líderes, mejorando de igual forma, el impacto de sus acciones en el corazón de las organizaciones, generando un clima positivo (Dulewicz y Higgs, 2000). Consciente de la importancia de estos resultados, Dulewicz (1994, citado en Hoyos, 2014) propone una serie de “supra-competencias” interpersonales que comprenden la gestión del personal, persuasión, asertividad, capacidad de decisión, sensibilidad y comunicación oral. Estas “supra-competencias” se reconocieron como competencias necesarias para construir la IE en el nivel directivo.

Paralelamente al éxito y auge de la IE y, al igual que suele suceder con otros planteamientos teóricos, no faltan detractores de la misma. Matthews, Roberts y Zeidner (2004) hacen especial énfasis sobre la posible sobrevaloración de la IE y la dificultad evidente de relacionar cognición y sentimientos. En relación con el posible vínculo entre la IE y el liderazgo, estos autores, junto con Gooty, Connelly, Griffith y Gupta (2010; citado en Medina et al., 2016), se mostraban aún más críticos y escépticos, dado que encontraban grandes deficiencias en aspectos tanto teóricos como metodológicos.

Otros autores afirman que es el propio diseño del constructo de IE el que falla, cuestionando la medida (Gooty, et al., 2010; Matthews et al., 2004; Zeidner et al., 2001; citados en Medina et al., 2016) y aludiendo a la necesidad de no exagerar el valor predictivo de la IE dentro de la organización (Jordan et al., 2008; citado en Jácome y Lapo, 2015).

3.2. Relación entre liderazgo e inteligencia emocional

Vistas las definiciones anteriormente aportadas sobre el liderazgo, así como las características típicas del líder, suele resaltar el calificativo de “líder efectivo”. En este sentido, es preciso tratar de abordar cómo las emociones interactúan en la toma de decisiones efectivas desde el rol de líder. Un líder ha de tomar decisiones trascendentes ante situaciones que generan en él una serie de estímulos, los cuales generan en su fuero interno una reacción natural, un sentimiento. George (2000; citado en Evans, 2015) afirma que los sentimientos están íntimamente relacionados con la experiencia humana, ligados a la forma en la que las personas piensan, se comportan y toman decisiones.

La IE nos brinda un amplio abanico de posibles decisiones, sin deslindarse del marco cognitivo, sino ayudando a éste a conducirlo. George (2000; citado en Evans, 2015) señala que las emociones mejoran los procesos cognitivos y favorecen la toma de decisiones. Así pues, las emociones permiten al individuo centrarse en lo verdaderamente importante, así como poder elegir entre dos opciones diferentes. Por un lado, los estados de ánimo positivos incentivarán la creatividad, el pensamiento integrador o el razonamiento inductivo mientras que, por otro lado, los estados de ánimo negativos facilitarán al líder detectar problemas o errores y llevar a cabo una forma de proceder más cuidadosa y meticulosa.

Goleman et al. (2002; citado en Evans et al., 2015) coincide con esa línea de pensamiento y alude al carácter director de las emociones en los procesos de toma de decisiones del líder, afirmando que los buenos líderes, los líderes efectivos, son aquellos capaces de redirigir sus emociones y las de otros en la dirección adecuada para la organización. Ambos autores concluyen que la clave del liderazgo radica en las competencias en IE del líder, idea que es compartida por otros autores (Barbuto y Burbach, 2006; Coetzee y Schaap, 2004; Higgs y Aikien, 2003; citados en Zárate y Matviuk, 2012).

Otros autores como Anand y Udaya (2010; citado en Zárate y Matviuk, 2012) acuerdan que la IE empodera a los líderes con las habilidades para descubrir las necesidades de sus seguidores, obsequiándoles también con las herramientas necesarias para satisfacerlas.

Gardner y Stough (2002) introducen la idea de que los líderes más felices y comprometidos con su propia organización son aquellos con altos niveles en competencias en IE, logrando éstos un mayor número de logros y éxitos y favoreciendo el funcionamiento organizacional. Estos líderes efectúan un uso positivo de sus emociones para mejorar la toma de decisiones, dar confianza y asegurar el compromiso de los subordinados en pro de los objetivos y metas de la organización.

Una vez aclarada la relación entre liderazgo e IE, es preciso tratar de concretar cuál de los modelos o estilos de liderazgo se ajusta más o se relaciona con mayor nivel de intensidad con la IE. La idea de líder de Bass (citado en Evans et al., 2015) se concreta en un individuo que consigue despertar la conciencia y el interés de los seguidores, incrementando los niveles de confianza y llevando a cabo procesos creativos que permitan integrar al subordinado en la toma de decisiones, consiguiendo orientar a los seguidores hacia el rendimiento más allá de las normas y objetivos organizacionales. En definitiva, permitiendo empoderar al subordinado y rompiendo el muro jerárquico entre líder y subordinado. El modelo de liderazgo transaccional es menos aceptado puesto que éste muestra una estructura más rígida en las competencias y relaciones líder-subordinado, es más una relación de acción-recompensa, donde la interacción no es tan profunda y relevante como se ve en el estilo transformacional.

Así pues, parece que los estudios realizados apuntan hacia la existencia de una relación entre liderazgo efectivo e IE intensa, confirmando que aquellos líderes que hacen uso de un liderazgo transformacional, motivan más y mejor a sus empleados a cumplir con el desempeño esperado (Bass y Avolio, 1995; citado en Molero et al., 2010; Gardner y Stough, 2002).

3.3. El líder emocional, del mito a la certeza

Una vez descritas las teorías de los diferentes autores, partidarios o detractores, podríamos afirmar que, cualquier individuo que fuese descrito como una persona con confianza en sí misma, realista con su condición y autocrítica, íntegra y de confianza, de mente abierta, altruista, decidida, comprometida, optimista y capaz de concentrarse en resultados, así como servicial, sensible con la realidad que le rodea, sociable y con capacidad de manejo de equipos y personas, sería vista como un ejemplar de líder perfecto para cualquier organización. Esto quiere decir que los líderes organizacionales con definidas capacidades o habilidades de IE tenderían a desarrollar un liderazgo más efectivo que aquellos

que no las tienen. En concreto, el modelo de liderazgo transformacional es el que, de manera más evidente y natural, surge de los líderes con mencionadas características.

Considerando el liderazgo transformacional como aquel tipo de liderazgo que actualmente se postula como el más efectivo (Bass y Avolio, 1995; citado en Molero et al., 2010; Gardner y Stough, 2002), se hace evidente la necesidad de, como ya se ha mencionado en apartados anteriores, introducir las competencias en IE en los procesos de formación de las organizaciones, en búsqueda de esa ventaja competitiva que en la actualidad puede brindar el conocimiento y manejo de las emociones.

Es preciso remarcar que, aún frente al avance de los métodos de medición de la IE, ésta sigue presentando deficiencias que deben corregirse. Sin embargo, el papel de la IE debe considerarse revelador en lo pertinente al liderazgo efectivo y al éxito, tanto laboral como vital, puesto que, aunque no se puede afirmar que el éxito laboral y vital depende del nivel de IE de la persona, sí que influye positivamente en ellos.

3.4. El liderazgo del docente transformacional, un camino a través de las emociones

La tarea propia que nace la figura del docente siempre ha llevado implícita la función del liderazgo, sin olvidar el irrefutable trasfondo ético adjudicable al propio proceso de la enseñanza y de cómo, siendo ésta una actividad humana, supone un juego de influencias de poder y motivaciones (García, 2004; citado en González, 2008). En base a estudios previos realizados, como el de Hay y McBer (1997; citado en Cliffe 2011), aunque se constató que ciertas capacidades cognitivas específicas eran relevantes, eran las habilidades y competencias emocionales las que trascendieron para explicar el liderazgo.

La IE muestra al docente un camino factible hacia el liderazgo. La gran mayoría de estudios (Bass y Avolio, 1995; Gardner y Stough, 2002; Molero et al., 2010) muestran que el liderazgo transformacional es el que se correlaciona en mayor medida con la competencia en IE. El docente puede entenderse como líder transformacional atendiendo a sus capacidades y competencias en IE, es decir, puede observarse que un docente con capacidad de auto-conciencia, auto-dirección, automotivación, competente socialmente y con un manejo social óptimo (habilidades o factores tipo de la IE según Goleman, 1995), reuniría los requisitos necesarios para adquirir las características propias de un líder transformacional. Estas características serían: la consideración individual, la estimulación intelectual, la motivación

inspiracional, la tolerancia psicológica y la influencia idealizada (Bass, 1985; citado en González, 2008).

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo general

Analizar la relación entre la IE y los estilos de liderazgo en profesores de un centro educativo privado-concertado de la ciudad de Zaragoza.

4.2. Objetivos específicos

- (1) Evaluar la IE de los docentes y determinar su adecuación en base a sus diferentes componentes.
- (2) Describir los estilos de liderazgo del profesorado del centro.
- (3) Determinar las diferencias entre el estilo de liderazgo de los docentes en relación a variables sociodemográficas.
- (4) Analizar el poder predictivo de los distintos componentes de la IE en cada uno de los cuatro tipos de liderazgo.

5. MÉTODO

5.1. Participantes

La muestra objeto de estudio estuvo compuesta por 49 individuos, miembros del colectivo de profesores de un colegio privado-concertado ubicado en la ciudad de Zaragoza.

Los criterios de inclusión establecidos para poder participar fueron los siguientes:

- (1) Ocupar un puesto en calidad de profesor dentro del centro, independientemente de su vínculo contractual (indefinido o temporal).
- (2) Estar en activo en el centro educativo durante el periodo de recogida de la información.
- (3) Desear participar voluntariamente en el estudio.

Se trata de un muestreo por conveniencia, en el que la recogida de datos fue llevada a cabo por la responsable de recursos humanos y orientadora del centro educativo quien solicitó

la colaboración del profesorado que cumplía los criterios de inclusión anteriormente mencionados.

5.2. Instrumentos de evaluación

Para la realización del presente estudio se llevó a cabo el diseño de un cuestionario (ver Anexo I), dividido en tres apartados, en el que se incluyeron los siguientes aspectos:

- (1) *Datos sociodemográficos y laborales*: sexo, edad, estado civil, hijos, haber sido alumno/a del centro en el que trabaja, antigüedad en el centro, tipo de contrato, nivel educativo en el que imparte docencia y número de alumnos por aula.
- (2) *Inteligencia emocional (IE)*: Se utilizó el cuestionario TMMS-24 de Fernández-Berrocal et al. (1998), basado en la *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. La escala evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales de las personas mediante 24 ítems, con un formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos (de 1 = “Nada de acuerdo” a 5 = “Totalmente de acuerdo”). El TMMS-24 está formado por tres dimensiones fundamentales de la IE con ocho ítems cada una de ellas:
 - Atención emocional (ítems 1 a 8): ser capaz de sentir y expresar los sentimientos de una forma adecuada.
 - Claridad emocional (ítems 9 a 16): comprender bien los diferentes estados emocionales.
 - Reparación emocional (ítems 17 a 24): ser capaz de regular los estados emocionales de forma correcta.

Tras la cumplimentación del TMMS-24, es posible conocer la posición de cada individuo en relación a cada uno de los tres componentes de la IE (Tabla 4).

Tabla 4. Clasificación en categorías en función de las puntuaciones obtenidas en las tres dimensiones del TMMS-24.

	Puntuaciones hombres	Puntuaciones mujeres
Atención emocional	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 21	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 24
	Adecuada atención 22 a 32	Adecuada atención 24 a 35
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 36
Claridad emocional	Debe mejorar su claridad < 25	Debe mejorar su claridad < 23
	Adecuada claridad 26 a 35	Adecuada claridad 24 a 34
	Excelente claridad > 36	Excelente claridad > 35
Reparación emocional	Debe mejorar su reparación < 23	Debe mejorar su reparación < 23
	Adecuada reparación 24 a 35	Adecuada reparación 24 a 34
	Excelente reparación > 36	Excelente reparación > 35

Fuente: elaboración propia a partir de Fernández-Berrocal et al. (1998).

Por lo que respecta a la fiabilidad de la escala total y de las subescalas del TMMS-24 en el presente estudio, el alfa de Cronbach resultó adecuado en todos los casos: 0,86 para la escala total, 0,92 para la dimensión de Atención emocional, 0,82 para la dimensión de Claridad emocional, y 0,79 para la dimensión de Reparación emocional.

- (3) *Liderazgo*: Para la evaluación del tipo de liderazgo se utilizó el cuestionario MLQ-5X (Molero et al., 2010), una versión abreviada del *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ), de Bass y Avolio (1990). El MLQ-5X consta de 36 ítems relativos al liderazgo, además de nueve ítems extra que miden resultados organizacionales y que no han sido incluidos en el presente trabajo por no ser necesarios para el objetivo del estudio. El MLQ-5X, permite evaluar cuatro factores, cada uno de ellos ligado intrínsecamente a un tipo específico de liderazgo y sus subescalas:

(a) Liderazgo transformacional:

- Influencia idealizada (atribuida) (ítems 10, 18, 21, 25): los individuos que puntúan alto en este factor, son líderes admirados, respetados y obtienen confianza de los demás. Sus seguidores se identifican con ellos y tratan de imitarlos.
- Influencia idealizada (conducta) (ítems 6, 14, 23, 34): tiene el mismo significado que el factor anterior, pero estos ítems están centrados en conductas específicas (ej., *“Tomo nota de todos los errores que se producen”*).
- Motivación inspiracional (ítems 9, 13, 26, 36): estos líderes son capaces de motivar a los miembros de su equipo, otorgando significado a su trabajo. Además, el líder propone una visión de futuro atractiva para los empleados y la organización.
- Estimulación intelectual (ítems 2, 8, 30, 32): estos líderes estimulan a sus colaboradores a ser innovadores, creativos y a buscar por sí mismos la solución a los problemas que puedan plantearse.

(b) Liderazgo transaccional / facilitador del desarrollo:

- Consideración individualizada (ítems 15, 19, 29, 31): las personas que puntúan alto en este factor prestan atención a las necesidades individuales de logro y crecimiento de los miembros de su equipo, actuando como mentores.
- Recompensa contingente (ítems 1, 11, 16, 35): mediante el uso de las conductas descritas en este factor (ej., *“Discuto de forma concreta quien es el responsable de alcanzar los objetivos de desempeño”*), el líder clarifica las expectativas de sus seguidores y proporciona reconocimiento cuando se alcanzan los objetivos.

(c) Liderazgo correctivo:

- Dirección por excepción (activa) (ítems 4, 22, 24, 27): este tipo de líderes se centra en corregir los fallos y desviaciones de los subordinados para conseguir los objetivos propuestos por la organización.

(d) Liderazgo pasivo/evitador:

- Dirección por excepción (pasiva) (ítems 3, 12, 17, 20): estos líderes suelen dejar las cosas como están y, en todo caso, sólo intervienen cuando los problemas se vuelven serios.
- *Laissez-faire* (ítems 2, 7, 28, 33): estos líderes que evitan tomar decisiones y verse implicados en los asuntos importantes.

En relación a la consistencia interna del MLQ-5X, los índices de fiabilidad, tanto de la escala total (alfa de Cronbach = 0,80) como de los distintos tipos de liderazgo (Transformacional: 0,85; Transaccional: 0,62; Correctivo: 0,61; Pasivo / evitador: 0,54) resultaron ligeramente inferiores a los obtenidos en la validación española de la escala (Molero et al., 2010).

5.3. Procedimiento

Como se ha indicado anteriormente, se contactó con la responsable de recursos humanos del centro educativo. Esta persona se encargó personalmente de hacer llegar el cuestionario a todo el profesorado del centro que cumplía los criterios de inclusión establecidos en el estudio durante el mes de mayo de 2016. Se repartieron un total de 85 cuestionarios, de los cuales fueron debidamente cumplimentados 49 (tasa de respuesta = 57,6%) que conformaron la muestra final.

5.4. Análisis estadístico

Para el análisis de los datos se ha utilizado el programa estadístico IBM SPSS Statistics 22.

Se realizó, en primer lugar, un análisis descriptivo de las variables incluidas en el cuestionario (características sociodemográficas, IE y liderazgo). Además, con el objetivo de conocer la consistencia interna del TMMS-24 y el cuestionario MLQ-5X, se obtuvo el alfa de Cronbach, tanto para las escalas totales como para las subescalas de cada uno de los cuestionarios.

En segundo lugar, se analizaron las relaciones entre las variables mediante las correlaciones de Pearson, además de realizar comparaciones de medias en liderazgo en función de las características sociodemográficas y laborales, mediante los estadísticos *t* de Student (para variables con dos niveles) y *F* (para variables con más de dos niveles). En

relación a este último estadístico, en aquellos resultados que fueron significativos se aplicó la prueba *post hoc* de Scheffé para las comparaciones de medias dos a dos.

Finalmente, se llevaron a cabo análisis de regresión *stepwise*, adoptando como medida de ajuste el porcentaje de varianza explicado. En cualquier caso, el nivel de significación estadística adoptado fue $p < 0,05$.

6. RESULTADOS

6.1. Análisis descriptivo

6.1.1. Características demográficas

La Tabla 5 recopila las características demográficas de los docentes participantes en el estudio. Se observa que del total de sujetos encuestados ($N = 49$), el 75,5% son mujeres. En lo referente a la edad, la muestra se distribuye de una forma más equitativa: el 30,6% tiene 35 años o menos, el 22,4% entre los 36 y 45 años, y el 46,9% restante tiene más de 45 años. Por lo que respecta al estado civil, el 36,7% está soltero, el 61,2% vive en pareja o en matrimonio y, por último, el 2% está divorciado o separado del cónyuge o pareja. Para concluir, se observa que el 55,1% de los docentes tiene al menos un hijo.

Tabla 5. Características demográficas ($N = 49$).

	<i>n</i>	%
Sexo		
Mujer	37	75,5
Hombre	12	24,5
Edad		
35 años o menos	15	30,6
De 36 a 45 años	11	22,4
46 años o más	23	46,9
Estado Civil		
Soltero/a	18	36,7
Casado/a, vive con pareja	30	61,2
Divorciado/a, separado/a	1	2,0
Hijos		
No	22	44,9
Sí	27	55,1

Fuente: Elaboración propia.

6.1.2. Características laborales

Las variables relacionadas con la situación laboral de la muestra se describen en la Tabla 6. En ella observamos que el 61,2% de los encuestados era antiguo alumno del centro docente objeto de estudio. Respecto a la antigüedad en el puesto de trabajo, la gran mayoría de los profesores (65,3%) cuenta con más de 10 años de experiencia docente en el centro. En cuanto a la modalidad de contrato, el 78,8% de los contratos son de carácter indefinido.

En este centro docente se imparten clases de todos los niveles educativos preuniversitarios (Infantil, Primaria, Secundaria y Bachiller). Así pues, en lo referente al nivel de estudios en el que los profesores imparten docencia, los datos muestran que el 53,1% lo hace en Infantil y Primaria, y el 46,9% restante lo hace en Secundaria y Bachiller.

Por último, se ha estudiado cuál es el número de alumnos en el aula, como indicador de la carga de trabajo de los docentes. De esta forma, se observa que únicamente el 22,4% imparte clase en aulas con más de 30 alumnos.

Tabla 6. Características laborales ($N = 49$).

	<i>n</i>	%
Antiguo alumno/a del centro		
Sí	30	61,2
No	19	38,8
Antigüedad en el centro		
De 0 a 3 años	7	14,3
De 4 a 10 años	10	20,4
Más de 10 años	32	65,3
Tipo de contrato		
Temporal	6	12,2
Indefinido	43	78,8
Nivel de estudios en el que imparte docencia		
Infantil/Primaria	26	53,1
Secundaria/Bachiller	23	46,9
Número de alumnos en el aula		
25 o menos	19	38,8
De 26 a 30	19	38,8
Más de 30	11	22,4

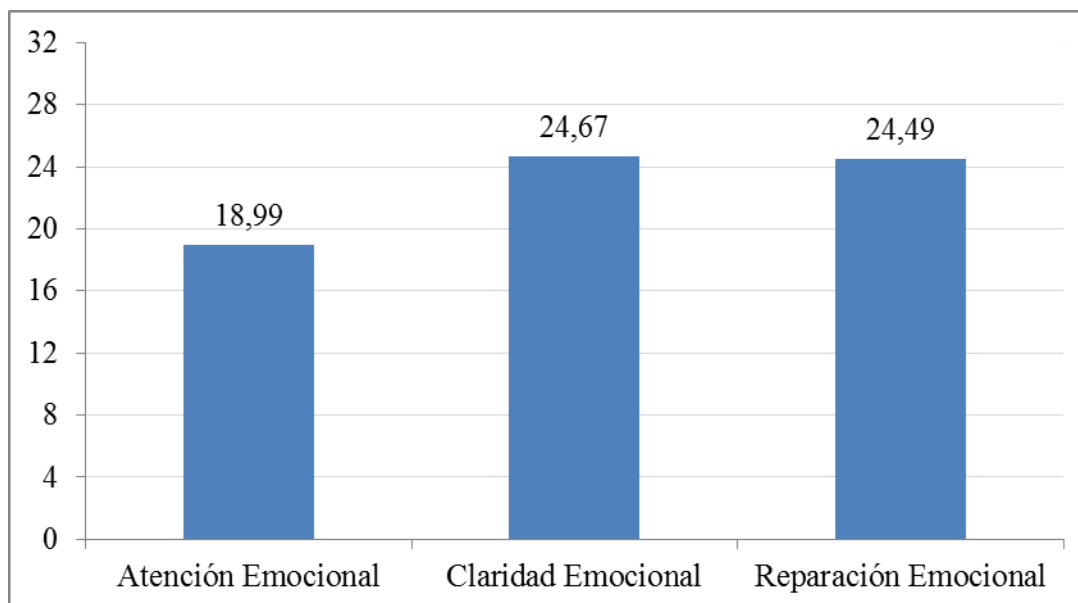
Fuente: Elaboración propia.

6.2. Análisis de la inteligencia emocional

6.2.1. Análisis de las dimensiones de inteligencia emocional

Como se ha comentado, el cuestionario TMMS-24 permite obtener una puntuación para cada trabajador en cada una de las tres dimensiones de IE (Atención, Claridad, Reparación). Al analizar las puntuaciones de los docentes en estas dimensiones, encontramos que los docentes participantes destacan en Claridad y Reparación Emocional (ver Figura 2), donde obtuvieron una puntuación media de 24,67 y 24,49 respectivamente (sobre una puntuación máxima posible de 32). Esto quiere decir que los docentes del centro de estudios comprenden bien sus estados emocionales y son capaces de regularlos correctamente. Por lo que respecta a la dimensión de Atención Emocional, que mide la capacidad para sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada, en cambio, obtuvieron una puntuación media inferior (18,99).

Figura 2. Puntuaciones medias obtenidas en las tres dimensiones del TMMS-24.



Fuente: Elaboración propia.

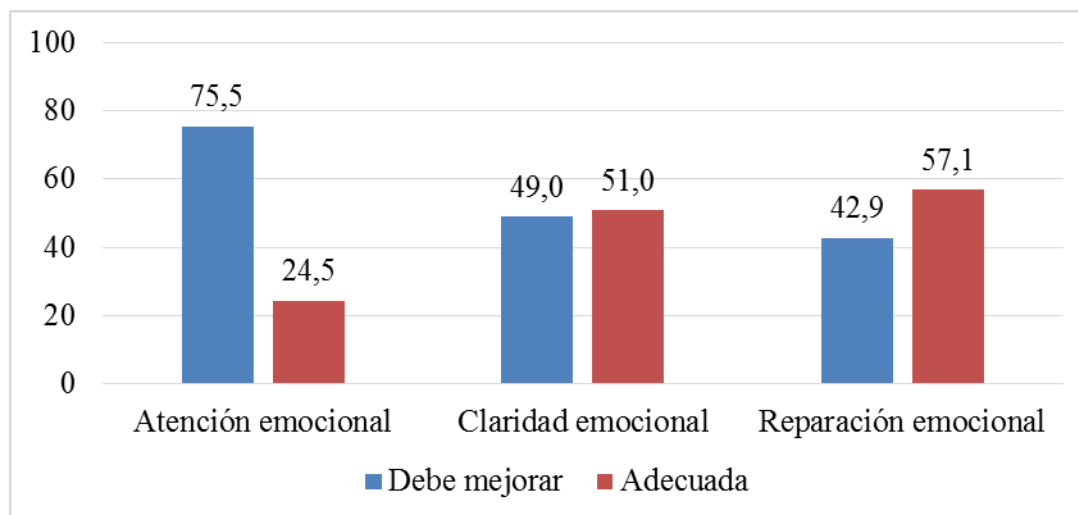
6.2.2. Clasificación de los docentes en las dimensiones de inteligencia emocional

Conforme a los puntos de corte, en función del sexo, para cada una de las tres dimensiones del TMMS-24 que se han comentado previamente, podemos observar la clasificación de la muestra profesores participantes en el estudio (ver Figura 3).

En primer lugar, respecto a la Atención Emocional, se observa que el 75,5% de los docentes deberían incrementar sus habilidades y capacidades para sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada, y que tan sólo el 24,5% de ellos cuenta con unos niveles adecuados. En segundo lugar, en lo referente a la Claridad Emocional, los grupos parecen equiparse y el 51% restante parece tener un nivel de comprensión de sus estados emocionales adecuado. Por último, en la Reparación Emocional encontramos que el 42,9% de los docentes encuestados debe mejorar sus capacidades en lo que a regulación de estados emocionales se refiere, quedando únicamente el 57,1% con un nivel adecuado en esta dimensión.

Observando detenidamente la Figura 4 puede advertirse cómo los niveles de adecuación emocional van mejorando al avanzar en las dimensiones de la IE. Así, el primer nivel (Atención Emocional), referido al primer contacto con las emociones, ser capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada, presenta un nivel de adecuación bajo. En el segundo nivel, Claridad Emocional, se ha incrementado el porcentaje de individuos con un nivel adecuado de esa capacidad y, por último, ya en la dimensión de Reparación Emocional, más de la mitad de los profesores tiene un nivel adecuado.

Figura 3. Clasificación los docentes en las tres dimensiones de inteligencia emocional del TMMS-24 (%).



Fuente: Elaboración propia.

6.3. Análisis del liderazgo

6.3.1. Adecuación de la muestra en función de los estilos de liderazgo

Al analizar las puntuaciones de los docentes en el cuestionario MLQ (ver Tabla 7), se observa que los participantes destacan especialmente en el liderazgo transaccional o facilitador donde han obtenido una puntuación media más alta (3,39), seguido del transformacional (2,60) y del correctivo (2,41) (en un rango de 0 a 4). Esto quiere decir que los docentes del centro presentan, en gran medida, un liderazgo basado en la gratificación e intercambio de cosas de valor y donde existe un respeto mutuo. En cambio, el liderazgo pasivo evitador, es decir en el que se evita la toma de decisiones, es en el que obtienen una media más baja (1,25).

Tabla 7. Puntuaciones medias obtenidas en los cuatro tipos de liderazgo y las subescalas del MLQ-5X.

	<i>Media</i>	<i>D.T.</i>
Liderazgo Transformacional	2,60	0,32
Influencia Idealizada-Atribuida	3,11	0,53
Influencia Idealizada-Conducta	3,28	0,46
Motivación Inspiracional	3,34	0,53
Estimulación Intelectual	3,15	0,53
Liderazgo Transaccional / Facilitador	3,39	0,36
Consideración Individualizada	3,53	0,41
Recompensa Contingente	3,26	0,43
Liderazgo Correctivo	2,41	0,64
Dirección por Excepción Activa	2,41	0,64
Liderazgo Pasivo / Evitador	1,25	0,54
Dirección por Excepción Pasiva	1,57	0,66
Laissez faire	1,45	0,50

Fuente: Elaboración propia.

6.3.2. Diferencias en el estilo de liderazgo en función de características demográficas y laborales

En la Tabla 8 aparecen las correlaciones entre los cuatro estilos de liderazgo y las variables demográficas y laborales. Como se puede observar, únicamente se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el liderazgo correctivo en función de si los encuestados tienen hijos o no, si han sido o no alumnos de ese centro y su antigüedad como docentes en el mismo. En concreto, el liderazgo correctivo correlaciona negativamente con tener hijos, es decir, que aquellos profesores que no tienen hijos puntúan más alto en este tipo de liderazgo que los que sí los tienen. Esto coincide con las puntuaciones medias recogidas en la Tabla 9.

Tabla 8. Correlaciones entre los estilos de liderazgo y las características demográficas y laborales.

	Liderazgo Transformacional	Liderazgo Transaccional	Liderazgo Correctivo	Liderazgo Pasivo
Sexo	-0,032	-0,276	-0,123	0,039
Edad	-0,14	0,092	-0,223	0,051
Estado Civil	0,191	0,140	-0,205	-0,098
Número de hijos	0,069	0,184	-0,308*	0,077
Antiguo alumno/a del centro	0,236	0,261	0,345*	-0,071
Antigüedad en el centro	0,245	-0,217	0,403**	0,026
Tipo de contrato	-0,078	-0,006	-0,078	-0,149
Nivel de estudios en el que imparte	-0,001	0,032	0,071	0,190
Número de alumnos en el aula	-0,011	0,066	0,011	-0,046

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de la variable “antiguo alumno/a del centro”, la correlación tiene un valor positivo. Esto quiere decir que los docentes que no han realizado sus estudios escolares en el propio centro, puntúan más alto para el liderazgo correctivo, como se confirma al comparar sus puntuaciones medias en este tipo de liderazgo (Tabla 10).

Por último, se observa que la correlación entre el liderazgo correctivo y la antigüedad en el centro también es positiva, lo que indica que este tipo de liderazgo está más presente en aquellos que llevan menos años trabajando en el centro. En concreto, la prueba *post hoc* de Scheffé revela la existencia de diferencias estadísticamente significativas en este tipo de liderazgo entre los que llevan en su puesto entre 4 y 10 años y los que llevan más de 10 (Tabla 10).

Tabla 9. Puntuaciones medias en los estilos de liderazgo en función de características demográficas.

		Liderazgo Transformacional			Liderazgo Transaccional			Liderazgo Correctivo			Liderazgo Pasivo/Evitador		
		Media	D.T.	t/F	Media	D.T.	t/F	Media	D.T.	t/F	Media	D.T.	t/F
Sexo													
	Hombre	2,58	0,38	0,22	3,22	0,46	1,61	2,27	0,55	0,85	1,28	0,60	-0,27
	Mujer	2,61	0,31		3,45	0,31		2,45	0,67		1,23	0,53	
Edad													
	35 años o menos	2,62	0,37	0,11	3,34	0,44	0,21	2,65	0,60	1,57	1,23	0,60	0,11
	36-45 años	2,56	0,34		3,40	0,34		2,30	0,62		1,19	0,53	
	Más de 45 años	2,60	0,29		3,42	0,32		2,30	0,66		1,28	0,53	
Estado civil													
	Soltero	2,53	0,32	1,07	3,31	0,40	0,81	2,56	0,53	1,17	1,26	0,67	1,78
	Casado/Vive en pareja	2,63	0,32		3,44	0,33		2,34	0,70		1,27	0,44	
	Divorciado/Separado	2,94	-		3,25	-		1,75	-		0,25	-	
Hijos													
	No	2,58	0,30	-0,47	3,32	0,36	-1,28	2,62	0,50	2,22*	1,20	0,64	-0,53
	Sí	2,62	0,33		3,45	0,35		2,23	0,70		1,28	0,45	

* $p < ,05$

Fuente: Elaboración propi

Tabla 10. Puntuaciones medias en los estilos de liderazgo en función de características laborales.

	Liderazgo Transformacional			Liderazgo Transaccional			Liderazgo Correctivo			Liderazgo Pasivo/Evitador		
	<i>Media</i>	<i>D.T.</i>	<i>t/F</i>	<i>Media</i>	<i>D.T.</i>	<i>t/F</i>	<i>Media</i>	<i>D.T.</i>	<i>t/F</i>	<i>Media</i>	<i>D.T.</i>	<i>t/F</i>
Antiguo alumno del centro												
Sí	2,54	0,29	-1,66	3,32	0,36	-1,86	2,23	0,62	-2,52*	1,28	0,59	0,49
No	2,69	0,34		3,51	0,34		2,68	0,60		1,20	0,46	
Antigüedad en el centro												
0-3 años	2,76	0,29	1,47	3,64	0,20	2,21	2,82	0,45	5,12* ^a	1,16	0,69	0,16
4-10 años	2,66	0,39		3,31	0,36		2,78	0,55		1,31	0,44	
Más de 10 años	2,55	0,29		3,36	0,37		2,21	0,63		1,24	0,55	
Tipo de contrato												
Temporal	2,67	0,37	0,54	3,40	0,47	0,04	2,54	0,43	0,54	1,46	0,66	1,03
Indefinido	2,59	0,31		3,39	0,35		2,39	0,67		1,22	0,52	
Nivel educativo en el que imparte docencia												
Infantil/Primaria	2,60	0,32	0,01	3,38	0,40	-0,22	2,37	0,70	-0,49	1,15	0,55	-1,33
Secundaria/Bachiller	2,60	0,32		3,40	0,32		2,46	0,58		1,35	0,52	
Número de alumnos por aula												
25 o menos	2,57	0,38	0,65	3,35	0,35	0,23	2,38	0,74	0,06	1,32	0,58	0,60
26 y 30	2,66	0,28		3,43	0,39		2,45	0,71		1,14	0,57	
Más de 30	2,54	0,26		3,40	0,33		2,39	0,28		1,30	0,44	

* $p < ,05$

^a Diferencias significativas entre el grupo de 4 a 10 años y el grupo de más de 10 años.

Fuente: Elaboración propia.

6.4. Análisis de la inteligencia emocional y su influencia en los estilos de liderazgo

Al analizar la relación entre IE y los diferentes estilos de liderazgo (Tabla 11), encontramos correlaciones positivas entre el liderazgo transformacional y el transaccional/facilitador y dos dimensiones de la IE, la Claridad y la Reparación emocional. En cambio, el liderazgo de tipo correctivo se relaciona positivamente con la dimensión de Atención Emocional. Por último, el liderazgo pasivo/evitador no está relacionado con ninguna de las dimensiones de IE.

Tabla 11. Correlaciones entre inteligencia emocional y liderazgo.

	Atención Emocional	Claridad Emocional	Reparación Emocional
Liderazgo Transformacional	0,257	0,422**	0,574**
Liderazgo Transaccional	0,176	0,398**	0,448**
Liderazgo Correctivo	0,288*	0,155	0,258
Liderazgo Pasivo / Evitador	0,013	-0,107	-0,710

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

Fuente: Elaboración propia.

6.5. Predicción del liderazgo en función de la inteligencia emocional

Finalmente, con el objetivo de conocer si las escalas de IE contribuían a explicar los tipos de liderazgo, se llevaron a cabo varios análisis de regresión lineal múltiple *stepwise*. Más concretamente, se elaboró un modelo para cada tipo de liderazgo, introduciendo como predictores las tres escalas de IE y aquellas variables que resultaron significativas en la matriz de correlaciones (Tabla 8) y los análisis bivariados (Tablas 9 y 10). Los resultados obtenidos en cada modelo aparecen recogidos en la Tabla 12. Así, en el primer modelo, cuando el criterio empleado es “Liderazgo transformacional” los predictores son “Reparación emocional” ($\beta = 0,49$) y “Claridad emocional” ($\beta = 0,26$), explicando un 36% de la varianza. El segundo modelo tiene como criterio el “Liderazgo transaccional”, siendo los predictores “Reparación emocional” ($\beta = 0,36$) y “Claridad emocional” ($\beta = 0,28$) y explicando un 24% de la varianza. Finalmente, en el tercer modelo cuyo criterio es “Liderazgo correctivo”, los predictores son “Antigüedad en el centro” ($\beta = -0,39$) y “Haber sido alumno del centro” ($\beta = 0,33$), explicando un 24% de la varianza. En el cuarto modelo (criterio: Liderazgo pasivo/evitador) ningún predictor resultó significativo.

Tabla 12. Modelos de predicción realizados con regresión *stepwise*.

	Modelo	Predictores	R ²	R ² corregida	Pesos β
Liderazgo	1	Reparación emocional	0,330	0,315	0,574***
Transformacional	2	Reparación emocional	0,391	0,364	0,488***
		Atención emocional			0,262*
Liderazgo	1	Reparación emocional	0,201	0,184	0,448*
Transaccional	2	Reparación emocional	0,271	0,239	0,356*
		Atención emocional			0,281*
Liderazgo	1	Antigüedad en el centro	0,163	0,145	-0,403**
Correctivo	2	Antigüedad en el centro	0,271	0,240	-0,390**
		Alumno del centro			0,330*

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Fuente: Elaboración propia.

7. DISCUSIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado tenía como objetivo general analizar la relación entre la IE y los estilos de liderazgo en una muestra de profesores de un centro educativo de la ciudad de Zaragoza.

Los profesores participantes han sido en su mayoría mujeres (75,5%) y con una edad entre los 35 y los 45 años (53%). Además, más del 60% de los encuestados han sido alumnos del centro. En este sentido, es necesario hacer constar que se trata de un centro privado/concertado con una política interna de fomento del empleo para antiguos alumnos, basada en los valores del propio centro. La institución educativa fomenta, igualmente, la contratación indefinida frente a la temporal (78,8% frente a 12,2%), caracterizándose este último modelo contractual como un puente hacia el primer modelo de contrato, para aquellos educadores más jóvenes, dado que el propio centro cree en el relevo generacional y hace hincapié en él. Se trata de un centro con una “masificación relativa” dentro de las aulas, lo que quiere decir que el número de alumnos por aula es superior a la media recomendada en base a la normativa nacional vigente.

Centrándonos en la IE, observamos que si bien en Claridad y Reparación emocional, las medias obtenidas son bastante altas, no sucede lo mismo en la dimensión de Atención emocional. Esto último indica que los docentes del centro objeto de estudio, prestan una atención bastante limitada y poco adecuada a los sentimientos y emociones. De hecho, un elevado porcentaje de ellos (75,5%) debe mejorar su desempeño en la atención emocional, con el fin de ser capaces de sentir y expresar los sentimientos de una manera más apropiada. No hacerlo podría dificultar la detección de las emociones propias y ajenas y, por tanto, la capacidad de anticipación a las posibles reacciones internas y externas de los alumnos y otros compañeros. Esto podría deteriorar las interacciones sociales necesarias para el correcto funcionamiento de la relación formador-formando y del aula en general. Autores como Miranda (2006; citado en Enrique, 2014) advierten que la atención emocional es importante para posibilitar la adaptación del individuo al entorno personal, siempre y cuando ésta no se presente de manera obsesiva.

Por lo que respecta a las dimensiones de Claridad y Reparación emocional, que miden la capacidad del docente de comprender los estados emocionales y su capacidad para regularlos correctamente, aunque las puntuaciones medias son ligeramente superiores a las obtenidas en Atención, destaca que entre el 40-50% de los docentes deban mejorar en ambas competencias emocionales. Estos resultados indicarían que sólo la mitad de los docentes son capaces de entender aquello que genera las emociones personales y ajenas, pudiendo al mismo tiempo establecer relaciones entre varias emociones, aun siendo estas complejas (Caruso y Salovey, 2004; Miranda, 2006; citados en Enrique, 2014). La mitad de la muestra, en referencia a la Reparación emocional, se muestra capaz de reprimir y regular aquellas emociones negativas, así como potenciar aquellas con carácter positivo, posibilitando al individuo crecer y evolucionar de forma emocional.

Como se comentó con anterioridad, el docente, desde el punto de vista organizacional, es concebido como el líder del aula, pues siendo fieles a la definición del propio término, es aquel que dirige al grupo y determina la dirección en la que éste camina, aquel con autoridad, normalmente otorgada, y con la capacidad de influir sobre el devenir del colectivo.

Al analizar qué estilo de liderazgo es más frecuente entre los docentes participantes, nos encontramos que éstos presentan en mayor medida un liderazgo de tipo transaccional o facilitador. Este tipo de liderazgo es entendido como aquel basado en un pacto conocido por todos los actores (Bass, 1998; citado en Quesada, 2014) y se caracteriza por la tendencia a deslindar el carácter del líder frente al resto de actores. El líder transaccional pretende la

protección de sus propios intereses, de una manera “egoísta” en comparación con otros modelos de liderazgo como el transformacional. La influencia del líder transaccional es vinculante a la reciprocidad subyacente al contrato establecido entre el líder y los seguidores. Todo ello, llevado a la realidad educativa, adjudica al docente la capacidad de generar en sus alumnos una serie de conductas y un nivel de compromiso determinado, en función de su posición obvia de poder y de su capacidad de control mediante un sistema preestablecido de reconocimientos y sanciones. Por otro lado, este tipo de liderazgo genera ciertas dudas sobre la integridad por parte del líder, en lo referente al trato con sus liderados, es decir, cómo el docente justifica sus medidas de sanción o recompensa frente a sus alumnos en base al desempeño de éstos frente al desempeño esperado. Autores como Price (2003, citado en Quesada, 2014) advierte que este estilo deja el factor humano fuera de la ecuación del liderazgo y se ve a los colaboradores o seguidores como simples medios para la consecución de sus propios objetivos. Es por esto que, en la actualidad, y en vista al riesgo real que puede generar el liderazgo transaccional, se pretenda fomentar el modelo transformacional dentro de la comunidad docente. Ello contribuye, actualmente, a una transición aceptada entre el liderazgo más “tradicional”, el transaccional, basado en el mantenimiento de jerarquías y control, hacia líneas o enfoques más transformacionales, basados en la distribución y delegación de poder (Hopkins, 1996, citado en Uribe, 2005).

La aparición del modelo de liderazgo transformacional viene precedida de una demanda natural del propio proceso educativo. La demanda creciente por parte de la sociedad de mayor número de competencias en el docente y de un mayor y más correcto desempeño de su actividad, son los detonantes del liderazgo transformacional. Algunas de estas competencias o características del buen líder transformacional serían las de: salud física, mental y equilibrio emocional, poder de persuasión, vocación de servicio, crítico, flexible, tolerante, carismático, buen comunicador, entre otras (González, 1993, citado en González, 2008). Este estilo de liderazgo persigue generar contextos en los que el estudiante pueda auto-realizarse, mediante el reconocimiento y la potenciación de las cualidades del alumno, a través de la transformación de las creencias, actitudes y sentimientos, lo cual repercute de igual manera en el funcionamiento y cultura de la propia organización. Tal y como se ha visto en apartados anteriores, todo el proceso educador del docente como líder transformacional tiene como eje central, según Bass (1985, citado en González, 2008), las cinco competencias o características claves: la consideración individual, la estimulación intelectual, la motivación inspiracional, la tolerancia psicológica y la influencia idealizada en su quehacer cotidiano.

El nuevo paradigma educativo y docente pretende aunar estas dos realidades: IE y liderazgo. Se trata de postular un modelo novedoso de docente, un líder emocional dentro del aula. En concreto, un líder que pueda ejercer su actividad docente con un objetivo educativo claro que le permita trabajar de forma persistente y profesional, pero sin olvidar el factor emocional que surge de forma natural de la propia acción educativa, entendiendo éste que las emociones fluyen de forma bidireccional: formador-formando y formando-formador.

Los datos obtenidos en el presente estudio confirman la existencia de relaciones positivas entre las tres dimensiones de IE (Atención, Claridad y Reparación) y los cuatro modelos más referenciados de liderazgo (Transformacional, Transaccional, Correctivo y Pasivo/Evitador). En concreto, observamos que el liderazgo correctivo se relaciona con la Atención emocional. Esto quiere decir que aquellos docentes con un estilo de liderazgo basado en encargar tareas de organización y búsqueda de fallos con la intención de corregirlos y, con ello, mantener un desempeño correcto en el aula, sí tendrían la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada. Sin embargo, no presentarían la capacidad de comprender y regular adecuadamente los estados emocionales (Claridad y Reparación emocional).

En cambio, aquellos docentes con un estilo de liderazgo basado en la supervisión y organización del desempeño por parte del líder y promoviendo éste el cumplimiento de sus seguidores a través de los recompensas o sanciones (liderazgo transaccional), tendrían una mayor capacidad de comprensión de los estados emocionales propios y de regulación de dichos estados de manera efectiva. Estas capacidades emocionales estarían más presentes aún en el caso de los docentes con un tipo de liderazgo transformacional, con un corte más motivador y basado en la moral, tratando de inculcar en sus seguidores (alumnos) los valores y objetivos (conocimientos) de una manera más próxima y cercana.

Más allá de las correlaciones positivas entre IE y liderazgo, los análisis de regresión lineal múltiple llevados a cabo indican que la dimensión de Reparación emocional tiene un importante peso predictivo en los estilos de liderazgo transformacional y transaccional, especialmente en el primero de ellos. Según esto, la capacidad para regular los estados emocionales positivos y negativos de forma correcta predeciría fundamentalmente un liderazgo transformacional. Por otro lado, la dimensión de Atención emocional también resultaría ser un predictor relevante de ambos tipos de liderazgo, aunque en este caso ligeramente mayor para el liderazgo transaccional.

En relación al liderazgo correctivo, éste parece no tener un carácter predecible en base a competencias emocionales, pero sí en función de otras variables de tipo socio-laboral como la antigüedad en el centro y haber sido alumno en el mismo. En concreto, las personas que menos tiempo llevan en su puesto de trabajo en el centro educativo tienen una mayor probabilidad de presentar este tipo de liderazgo. Este hecho choca notablemente con algunas afirmaciones expuestas en el marco teórico, según las cuales la demanda educativa actual parece centrarse en un liderazgo más transformacional, dejando atrás liderazgos más “obsoletos” como el correctivo o el pasivo/evitador. El carácter predictor de la variable “antiguo alumno del centro” podría explicarse en base a que estos docentes y ex alumnos del centro en el que ahora imparten clases, han convivido con un modelo educativo correctivo, el cual puede haber sido extrapolado al alumnado al que ahora imparten clases.

En cualquier caso, este Trabajo Fin de Grado presenta varias limitaciones adicionales que han de ser tenidas en cuenta. Posiblemente, la más relevante tenga que ver con la naturaleza transversal del estudio, y con el tipo de muestreo, lo que limita la generalización de los resultados obtenidos a otros centros educativos. Asimismo, la propia naturaleza del centro (privado/concertado) dificulta la extrapolación de la relación entre IE y liderazgo a otro tipo de centros (p. ej. de naturaleza pública).

8. CONCLUSIONES

Nos encontramos ante una sociedad en la que, aunque se pretende la racionalización del todo, comienza a interiorizarse el hecho de que la inteligencia no solo se secunda en un CI alto, sino que se otorga a las emociones un papel protagonista.

Es preciso reafirmar que el paradigma social actual está enfermo y tiende a la deshumanización. Los medios de comunicación ayudan a difundir diariamente noticias e imágenes con un alto impacto emocional, pero quizás por esa sobreexposición, la gran mayoría de la sociedad parece inmune a dichas noticias. En este sentido, parece primordial que, al menos una buena parte de la educación emocional que recibe la sociedad, parta desde el ámbito educativo. Deben ser las instituciones educativas las que ofrezcan puentes emocionales que permitan a sus actores salvarse de la desidia emocional que no deja de forjarse en el corazón de la sociedad.

La idea del docente ha evolucionado, y en vista al ya mencionado nuevo arquetipo social, el docente debe dejar de ser visto como una autoridad inamovible, donde su liderazgo

podría tildarse de autoritario. El docente del siglo XXI es un líder observador, que presta atención a las demandas de sus alumnos (incluidas las emocionales) y capaz de percibir, comprender y dar solución a las necesidades emocionales que se generan en el aula. La educación ha dejado de tener un carácter jerárquico, cada vez es mayor el número de instituciones que abogan por una educación con un carácter jerárquico más plano, donde el poder sea delegado. El docente nunca deja de ser el líder educador, pero el título de líder, deja de ser un título adquirido en base a una decisión institucional y pasa a tener un carácter otorgado por parte de la comunidad educativa y de los propios alumnos. En definitiva, docente actualmente es respetado y no temido.

En conclusión, la dimensión emocional está cobrando protagonismo en la realidad social actual y con mayor fuerza aún dentro de la comunidad educativa. De igual forma el liderazgo del docente debe ser entendido desde una perspectiva que tenga en cuenta aspectos más profundos que la propia lógica racional, es decir, llevando a cabo un modelo de liderazgo emocional que permita al docente y al alumno evolucionar conjuntamente, dando la oportunidad a éstos de caminar de la mano a razón de las ventajas que este nuevo modelo educativo puede ofrecer a ambos actores.

*“La educación no cambia el mundo,
cambia a las personas que van a
cambiar el mundo.”*

- Paulo Freire -

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (1996). *La escuela como organización inteligente*. Argentina: Troquel.
- Angulo, J. A. (2013). *Cultura organizacional, clima y liderazgo en organizaciones educativas*. Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Anuncibay, R. F. y Vallejo, R. D. (2008). *Estrategias de liderazgo y desarrollo de personas en las organizaciones*. Madrid: Pirámide.
- Barling, J., Slater, F. y Kelloway, E. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence: An exploratory study. *Leadership & Organization Development Journal*, 21, 157-161. doi: 10.1108/01437730010325040
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ - i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 363-387). San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Bass, B. M. y Avolio, B. J. (1990). *Transformational Leadership development: Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press Inc.
- Bouchard, T., Lykken, D. T., McGue, A., Segal, N. L y Tellegen, A. (1990). Sources of human psychological differences: The Minnesota study of twins reared apart. *Science*, 250, 223-228. doi: 10.1126/science.2218526
- Boyatzis, R., Goleman, D. y Rhee, K. (2000). Clustering competence in Emotional Intelligence: Insights from the emotional competence inventory. En R. Bar-On y J. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brito, J. (2016). Inteligencia emocional y liderazgo. *INNOVA Research Journal*, 1, 16-21.
- Cliffe, J. (2011). Emotional Intelligence: A Study of Female Secondary School Headteachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 39, 205-218. doi: 10.1177/1741143210390057
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: Grosset/Putman.

- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Delfina, S. (2008). Habilidades de dirección del servidor público. 21 de octubre de 2016, de Eumed Sitio web: <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2008/sdba/definicion%20del%20liderazgo.htm>
- Dulewicz, V. y Higgs, M. (2000). Emotional intelligence: A review and evaluation study. *Journal of Managerial Psychology*, 15, 341-372. doi: 10.1108/02683940010330993.
- Enrique, P. (2014). *La Inteligencia emocional en el profesorado de educación infantil y primaria*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Evans, E. (2015). *Interacción entre Inteligencia Emocional y estilos de Liderazgo en directivos de instituciones educativas*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valencia, Valencia.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9, 45-51. doi: 10.1017/S1138741600005965
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). Emotional intelligence and emotional reactivity and recovery in laboratory context. *Psicothema*, 18 (supl.), 72-78.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2007). Inteligencia Emocional y salud. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 171-185). Madrid: Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S. y Rovira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rango de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. *Libro de Actas, V Congreso de Evaluación Psicológica*. Málaga.
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N. y Extremera, N. (2002). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 3, 159-167.
- Fischman, D. (2005a). *El líder transformador I*. Lima: UPC, El Comercio.
- Fischman, D. (2005b). *El líder transformador II*. Lima: UPC, El Comercio.
- Gardner, J. y Stough, C. (2002). Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. *Leadership & Organizational Development Journal*, 23, 68-78. doi: 10.1108/01437730210419198
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

- Goleman, D. (1997). *Inteligencia Emocional*. Kairós, Madrid.
- Goleman, D. (1998a). *La práctica de la Inteligencia Emocional: la tan esperada continuación del best-seller Inteligencia Emocional*. Barcelona. Kairós.
- Goleman, D. (1998b). What makes a leader? *Harvard Business Review*, November-December, 93-102.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence perspectives on a theory of performance. En C. Cherniss y D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace* (pp. 27-43). San Francisco: Jossey-Bass.
- González, O. (2008). Liderazgo transformacional en el docente universitario. *Multiciencias*, 8, 38-47.
- González, R. M. (2014). *Marketing en el Siglo XXI*. 5ª ed. Madrid: Centro de Estudios Financieros.
- Hoyos, C. A. (2014). *Inteligencia Emocional y Liderazgo*. Conference paper. Recuperado el 23 de junio de 2016 de http://www.academia.edu/8552821/inteligencia_emocional_y_liderazgo.
- Jácome, M. J. y Lapo, M. C. (2015). Inteligencia Emocional y Liderazgo. *ESGS Estudios Seriados en Gestión de Salud*, 22, 19-26.
- Lam, L. T. y Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *Journal of Social Psychology*, 142, 133-145. doi: 10.1080/00224540209603891
- Matthews, G., Roberts, R. D. y Zeidner, M. (2004). Seven myths about emotional intelligence. *Psychological Inquiry*, 15, 179-196.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298. doi: 10.1016/S0160-2896(99)00016-1
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality, and as mental ability. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). San Francisco: Jossey Bass.

- McCrae, R. R. (2000). Emotional Intelligence from the Perspective of the Five- Factor Model of Personality. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 263-277). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Medina, D. J., Robalino, R. C. y Cabezas, R. F. (2016). Inteligencia Emocional y Liderazgo. *Revista Publicando*, 3, 417-427.
- Mestre, J. M. y Berrocal, P. F. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Mestre, J. M., Guil, R., Brackett, M. A. y Salovey, P. (2008). Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. En F. Palmero y F. Martínez-Sánchez (Eds.), *Motivación y emoción* (pp. 407-438). Madrid: McGraw-Hill.
- Molero, F., Recio, P. y Cuadrado, I. (2010). Liderazgo transformacional y liderazgo transaccional: un análisis de la estructura factorial del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) en una muestra española. *Psicothema*, 22, 495-501.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 11-24.
- Platón (380 a. c.). Libro VI, Por qué debe gobernar el filósofo. En *La República* (295-338). Madrid: Gredos.
- Quesada, T. J. (2014). *El liderazgo transaccional y el comportamiento organizacional en las instituciones educativas públicas “Ramón Castilla” y “Túpac Amaru” del distrito de comas, de la unidad de gestión educativa local N°04, provincia y departamento de Lima, año 2012*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Mayor de San Marcos, Lima.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Stogdill R. M. (1974). *Handbook of Leadership: A Survey of the Literature*. New York: Free Press.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 54, 259-269.
- Uribe, M. (2005). El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior. *Unesco Orealc, Prelac*, 1, 3-6.

- Vera, F. (2002). Gestión del cambio; Liderazgo. 2 de junio de 2002, de Universidad Yacambu
Sitio web: <http://www.oocities.org/favm4/gc/liderfzo.htm>
- Yukl, G. (1990). Liderazgo general: Una revisión de la teoría y la investigación. *Ciencia y Sociedad*, 15, 411-507.
- Yukl, G. (2008). *Liderazgo en las organizaciones*. Madrid: Prentice Hall.
- Zárate, R. A. y Matviuk, S. (2012). Inteligencia emocional y prácticas de liderazgo en las organizaciones colombianas. *Cuadernos de Administración*, 28, 91-97.
- Zeidner, M., Matthews, G. y Roberts, R. (2001). Slow down, you move too fast: Emotional intelligence remains an "elusive" intelligence. *Emotion*, 1, 265-275. doi: 10.1037//1528-3542.1.3.265

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

Tabla 1. Diferencias entre líder y directivo.....	20
Tabla 2. Diferencias entre liderazgo y gestión.....	21
Tabla 3. Rasgos y habilidades tipo del líder.....	24
Tabla 4. Clasificación en categorías en función de las puntuaciones obtenidas en las tres dimensiones del TMMS-24.....	37
Tabla 5. Características demográficas (N = 49).....	40
Tabla 6. Características laborales (N = 49).....	41
Tabla 7. Puntuaciones medias obtenidas en los cuatro tipos de liderazgo y las subescalas del MLQ-5X.....	44
Tabla 8. Correlaciones entre los estilos de liderazgo y las características demográficas y laborales.....	45
Tabla 9. Puntuaciones medias en los estilos de liderazgo en función de características demográficas.....	47
Tabla 10. Puntuaciones medias en los estilos de liderazgo en función de características laborales.....	48
Tabla 11. Correlaciones entre inteligencia emocional y liderazgo.....	49
Tabla 12. Modelos de predicción realizados con regresión <i>stepwise</i>	50

FIGURAS

Figura 1. Representación del modelo de las cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997).....	13
Figura 2. Puntuaciones medias obtenidas en las tres dimensiones del TMMS-24.....	42
Figura 3. Clasificación los docentes en las tres dimensiones de inteligencia emocional del TMMS-24 (%).....	43

